



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

KELLY CRISTINE RIBEIRO

**CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS:
SEGUINDO O CURSO DE SUAS ÁGUAS**

**SALVADOR
2014**

KELLY CRISTINE RIBEIRO

**CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS:
SEGUINDO O CURSO DE SUAS ÁGUAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica

Orientadora: Profa. Dra. Dinéia Maria Sobral Muniz

SALVADOR
2014

Revisão e Formatação: Vanda Bastos

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Ribeiro, Kelly Cristine.

Contaçon de histórias [recurso eletrônico] : seguindo o curso de suas águas / Kelly Cristine Ribeiro. – 2013.

1 CD-ROM : il. ; ¾ pol.

Orientadora: Profa. Dra. Dinéa Maria Sobral Muniz.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2013.

1. Arte de contar histórias. 2. Cultura popular. 3. Oralidade. 4. Educação. 5. Escola. I. Muniz, Dinéa Maria Sobral. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 372.677 – 23. ed.

KELLY CRISTINE RIBEIRO

**CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS:
SEGUINDO O CURSO DE SUAS ÁGUAS**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Salvador, 6 de maio de 2013

Banca Examinadora

Profa. Dra. Dinéia Maria Sobral Muniz (Orientadora)
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Profa. Dra. Edil Silva Costa
Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Profa. Dra. Lícia Maria Freire Beltrão
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Profa. Dra. Mary de Andrade Arapiraca
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Aos meus avós, parte fundamental de minhas raízes mais profundas:
Plínio José Ribeiro, Marcelina Maria Ribeiro, Raimundo Ribeiro e
Ana Isabel do Carmo Ribeiro.

E também para aqueles que, ao menos por enquanto, existem apenas
no brilho de meus olhos.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pela vida, pelos instrumentos que me deram para que eu pudesse construir meu próprio caminho: coragem e fé.

A toda a minha família, pela paciência e compreensão nos muitos momentos de ausência durante os últimos meses em que escrevia este trabalho e, ao mesmo tempo, amadurecia meu trabalho como contadora de histórias.

À professora Dra. Dinéia Maria Sobral Muniz, por ter acreditado em minha proposta de pesquisa, pela flexibilidade e abertura em todo o processo de construção e escrita da dissertação.

À professora Dra. Mary Arapiraca, quem primeiro me acolheu e abriu para mim as portas do Grupo de Pesquisa Educação e Linguagem.

A todas as mulheres do Grupo de Pesquisa Educação e Linguagem, por todo o carinho e suporte, em especial, à companheira Luciene Souza Santos, parceira na temática, com quem troquei e vibrei muito.

A Gislayne Matos, mestra e amiga no caminho das narrativas orais.

A Romilse, aquela que primeiro me contou histórias, cujos enredos marcam meu andar até os dias de hoje.

Aos amigos, Ivan Faria e Laurênio Sombra: o primeiro leu meu projeto de pesquisa e o segundo viu o processo de construção da dissertação, dando-me ambos preciosos *feedbacks* e *insights*.

A meu tio, Francisco Ribeiro, por ter me ajudado no processo de revisão.

A minhas amigas e amigo queridíssimos, Adriana Alvarez, Adriana Rocha, Daniela Martins, Patrícia Honório de Freitas, Toni Edson e Luciana Pinto, que, pacientemente, me ouviram muitas vezes falando e falando sobre a pesquisa e a dissertação e que, não raro, me ajudaram a encontrar soluções e sair de alguns impasses.

A todos os que torceram e vibraram comigo em todo o percurso da pesquisa.

Amo os grandes rios, pois são profundos como a alma do homem. Na superfície são muito vivazes e claros, mas nas profundezas são tranquilos e escuros como os sofrimentos dos homens. Amo ainda mais uma coisa de nossos grandes rios: sua eternidade. Sim, rio é uma palavra mágica para conjugar eternidade.

Guimarães Rosa

RESUMO

RIBEIRO, Kelly Cristine. *Contação de Histórias: seguindo o curso de suas águas*. Salvador, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.198f. il.

Esta pesquisa, que tem como tema a movênciade dos contos de tradição oral e da práticade eles associada – a contação de histórias – das culturais orais e populares para o território escolar, da tradição à contemporaneidade, objetivando analisar como a escola acolhe e reconfigura o ato de contar, constituiu-se em duas etapas. Na primeira, a partir de teóricos da cultura, dos campos da linguagem e da educação, entrelaçados, ao mesmo tempo, com um acervo de entrevistas realizadas junto a contadores de histórias tradicionais de Burkina Faso (África) e do interior da Bahia, desenha-se um percurso histórico demarcado por duas territorialidades: as culturas fundadas na oralidade, com base em Walter Ong e Paul Zumthor, e as culturas populares, neste caso, em diálogo principalmente com Peter Burke. A partir dos referentes históricos, há, ainda, um esforço de demarcar os traços distintivos próprios da palavra oral, tomando aqui o conceito de gênero textual de Bakhtin bem como os estudos de Ingedore Koch sobre a fala. Na segunda parte, para mover-se em direção ao território escolar, ponto de chegada do processo de pesquisa, buscando responder à pergunta inicialmente colocada, optou-se por analisar discursos orais e escritos de professoras da educação básica acerca da contação de histórias e seus usos em sala de aula. No *corpus* constituído por sete pessoas, une-as o fato de terem tido a experiênciade escuta de histórias em suas infâncias, no território das culturas populares, e de terem-na atualizado nas salas de aula em que atuam, em diálogo com referentes outros como a literatura infantil e os programas de formação de público-leitor. Cinco dentre elas, no ano de 2012, produziram monografias de conclusãode curso com temas atravessando a contação de histórias. Assim, a partir dos pressupostos de uma pesquisa de base qualitativa, trabalhou-se com duas instrumentalidades: entrevistas semiestruturadas com todos os sujeitos da pesquisa e, no caso de cinco deles, leitura e análise de seus respectivos trabalhos de conclusãode curso, tendo como base cinco categorias: relação com a tradição (experiências de escuta na infância, em suas comunidades); processos de formação recentes em contação de histórias; constituição de repertório; usos em salas de aula; e concepções e distinções entre o contar e o ler. Reconhecendo-se ser este um tema vasto com amplas necessidades de aprofundamento, tanto a análise histórica, realizada na primeira etapa, como o exame das entrevistas e textos das professoras contadoras de histórias revelam um objeto – o conto e a contação de histórias – não apenas de fruicão estética, mas também político, ator de embates entre as chamadas culturas subalternas e as culturas hegemônicas, questões estas que se refletem na escola. A pesquisa revela que, sob o discurso dominante da necessidade de formação de público-leitor, as práticas narrativas orais são colocadas em um lugar de menor importânciade, ocupando, em alguns casos, apenas as atividades extracurriculares, quando não são colocadas a serviço da escrita, desconsiderando-se as marcas distintas da voz bem como suas diferentes possibilidades pedagógicas, para além de acesso ao livro e à literatura.

Palavras-chave: Contação de histórias. Culturas populares. Oralidade. Educação. Escola.

ABSTRACT

RIBEIRO, Kelly Cristine. *Storytelling: following the flow of the waters*. Salvador, 2014. Dissertation (Master in Education) – Faculty of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2014.198f. il.

This research uses tales from oral tradition and the practices associated to them, namely storytelling, from oral and popular tradition to contemporary days, focusing on how they co-exist in the schools. The way schools embrace and format the act of storytelling has two parts. The first one comes from the viewpoints of specialists the fields of culture, language, and education together with the archive of interviews conducted with traditional storrtellers from both Burkina Faso and Brazil. This stage is characterized by the historical process of two territories – cultures based on oral tradition dialoguing with Walter Ong e Paul Zumthor and popular cultures which dialogues with Peter Burke. There is also an effort to explore features of oral words taking the textual concept from Bakhtin as well as studies about speech by Ingedore Koch. In the second part, the movement is inside the school environment and the analysis of oral as well as written discourses of basic education teachers on storytelling and its use in the classroom. In the universe of seven people interviewed, everyone had had the experience of listening to storytelling in their childhood and they all updated the experience in the classroom, in dialogue with other references such as children literature and education program for training of readers. In 2012, five of them developed their senior projects on a topic related to storytelling. Thus, using qualitative analysis as the basis, the research used two tools – semi-structured interviews with all subjects of the study and with five people, it used the reading and analysis of the final piece of their undergraduate work in five categories – relationship with tradition (experiences of listening in childhood); processes of recent training in storytelling; making a repertoire; uses in the classroom; and conceptions and distinctions between telling and reading. The study recognizes storytelling is a broad topic with need for deepening both historic analysis conducted in the first part and the interview and texts by storyteller teachers. The tale and storytelling not only have an aesthetic role, it also has a political feature, as it functions as teasers for discourses between the subaltern and dominant cultures, both which are reflected in the classroom. The research reveals that the practice of oral narratives is placed as less important in the dominant discourse for training training of readers. Instead, they are placed as secondary, as an extra-curriculum activity, which in turn disqualify the importance of the voice and its different pedagogical possibilities that go beyond the access to the book and to literature.

Keywords: Storytelling. Popular cultures. Orality. Education. School.

LISTA DE SIGLAS

CESE	Coordenadoria Ecumênica de Serviço
CF/88	Constituição Federal Brasileira de 1988
FACED	Faculdade de Educação da UFBA
FNLIJ	Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
GELING	Grupo Educação Linguagem da UFBA
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PROLER	Programa Nacional de Incentivo à Leitura
SASOP	Serviço de Assessoria a Organizações Populares Rurais
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEC	Secretaria Estadual de Cultura
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 PARTIDA DE CASA, INÍCIO DE JORNADA	14
1.2 O DELINEAR DE UMA PERGUNTA	18
1.3 PRIMEIRA TAREFA: O CAMPO METODOLÓGICO	23
1.3.1 Contexto, informantes da pesquisa e instrumentalidades	27
1.4 SEGUNDA TAREFA: O ATRAVESSAR DO CAMPO TEÓRICO	32
1.5 TERCEIRA TAREFA: CHEGANDO À ESCOLA, ENTRECRUZAMENTO DE TENSÕES E POSSIBILIDADES	34
2 O ADENTRAR NO TERRENO DA CULTURA	37
2.1 O CONTO NO IR E VIR DE UMA JORNADA SINGULAR	43
3 DA CULTURA ORAL PRIMÁRIA À TRADIÇÃO ORAL	53
3.1 DA EXCLUSIVIDADE DO ORAL	60
3.2 DA PSICODINÂMICA DAS SOCIEDADES ORAIS E DA PRIMEIRA RUPTURA	65
3.3 DA TRADIÇÃO ORAL À NARRAÇÃO: DO CORPUS AO SEU ELEMENTO CONSTITUINTE CHAVE	68
4 DA CULTURA POPULAR	75
4.1 A RUPTURA NA LINHA DE TRANSMISSÃO DAS HISTÓRIAS: O DESENCONTRO ENTRE O TRADICIONAL E O CONTEMPORÂNEO	84
4.2 DA CULTURA POPULAR PARA A ESCOLA	88
5 A TESSITURA DO TEXTO	95
5.1 O CONTO DE TRADIÇÃO ORAL: RECONHECIMENTO DE UM GÊNERO DISCURSIVO	102
5.1.1 Tema: o conto de tradição oral e seus muitos assuntos	105
5.1.2 Estilo: a palavra oral e a <i>performance</i>	108
5.1.3 Construção composicional: no espaço do brincar e do jogo	110
6 NO CAMINHAR PARA A SALA DE AULA, RECONFIGURAÇÕES CONTEMPORÂNEAS	115
6.1 A TRADIÇÃO	126
6.2 NO TEMPO DA ESCOLA, ENTRE O CONTAR E O LER	136
6.3 OS TCCs E AS HISTÓRIAS QUE CONTAM	148
6.3.1 Vilma e a contribuição da contação de histórias para o desenvolvimento da criança da educação infantil	150
6.3.2 Luana e as histórias que cuidam	151

6.3.3 Ercília e o encantamento e a magia da contação de histórias	152
6.3.4 Ana Cecília e a importância da palavra dos contadores de histórias	155
6.3.5 Isabel e a literatura na educação infantil	158
CONCLUSÕES: RETORNO AO LAR	160
REFERÊNCIAS	173
APÊNDICES	178
APÊNDICE A LISTA DE FOTOGRAFIAS	179
APÊNDICE B ENTREVISTA COM HASSANE KOUYATÉ	180
APÊNDICE C ENTREVISTA COM FRANÇOIS MOÏSE BAMBA	182
APÊNDICE D SURPRESAS DO ENCONTRO	187
APÊNDICE E HISTÓRIAS	189
O VAQUEIRO	189
SE ISSO É BOM OU RUIM	191
A PRINCESA DA CARA DE PAU	192



*Dizemos que somos ricos do que o outro diz,
mas somos pobres do que dizemos, porque o
que dizemos não nos pertence mais, mas o que
outro diz nos enriquece.*

François Moïse Bamba

1 INTRODUÇÃO

1.1 PARTIDA DE CASA, INÍCIO DE JORNADA

— Meu filho, a fim de provar seu valor, quero que saia pelo mundo e me traga um... uma maçã do jardim da vida, o anel da verdadeira felicidade e o espelho da verdade do reino do Fim do Mundo.

O príncipe imediatamente concordou em ir buscar essas coisas maravilhosas, e o rei deu uma grande festa para comemorar a partida do filho.

Naquela noite o príncipe estava agitado em seu leito, perguntando-se como faria tão estranha viagem, quando uma luz brilhante surgiu num canto de seu quarto e lá, no meio da luz, viu uma forma reluzente e fantástica¹.

No princípio, “era uma vez”, a indicação de um tempo fora do tempo, nem aqui nem acolá, nem dentro nem fora, mas uma terceira área como uma terceira via, uma terceira possibilidade, chamada por D. W. Winnicott (1975) de transicional, um território intermediário entre o eu e o outro, o lar da vida criativa, a base da experiência cultural, o lugar do brincar. Ora, segundo Gislayne Matos (2005, p. 21), é tal território que acolhe o conto [de tradição oral] – o mito, o maravilhoso, a lenda, Pedro Malasartes, entre uma infinidade de outras histórias – instituindo as igualdades e estabelecendo laços de confiança e afeto. De fato, é a experiência lúdica que o vincula ao imaginário, matéria básica que o faz encarnar nos espíritos de quem o escuta.

É por isso que, mesmo propondo uma jornada de caráter acadêmico – atrelada a questões e racionalidades –, ao tratar do objeto conto e da prática a ele vinculada, a contação de histórias, não posso me furtar a uma experiência estética e, não seria inoportuno dizer, também envolvida por certa carga de expectativas, surpresas e emoções, como qualquer aventura. Da tradição para a contemporaneidade, o conto atravessa distintos cenários culturais, sendo o fio condutor de tal jornada a forma como se reposiciona socialmente e os embates e desafios que enfrenta a cada nova etapa do percurso.

Entre os tipos de contos que compõem o patrimônio da tradição oral e popular – guardada pela memória dos povos e transmitida geração após geração – aquele que mais significativamente representa o caráter de uma jornada é o chamado conto maravilhoso, também conhecido como conto de fadas. Nele, um herói ou heroína é chamada a deixar o território familiar, seja porque, de alguma forma, é expulsa seja porque é convocada a partir em busca de algo. O fato é que, no mundo, longe de casa, é colocada, diante de uma série de tarefas que, se apropriadamente cumpridas, levam aquele antes jovem e ingênuo a um

¹ Trecho do conto “A viagem de Príncipe Átila” (MATOS; CARAM, [s.d.], p. 145).

processo profundo de amadurecimento ao fim do qual pode voltar ao lar – o velho ou um novo –, concluída uma etapa da vida, pronta, para outras jornadas. É assim que Pele de Asno e Branca de Neve fogem da casa paterna e se abrigam na floresta, o Príncipe Átila parte para provar que pode ser rei e o Patinho Feio se lança em um mundo hostil e árido para descobrir quem realmente é.

Toda jornada principia com uma partida, cabendo ao narrador que a toma por objeto escolher a direção do seu olhar e da sua palavra no momento em que decide lhe dar corpo através da fala ou da escrita: se rápido e fugaz, no que para trás ficou, ou se, de modo algo mais aprofundado, lhe desnuda alguns sentidos e razões. Nos contos maravilhosos, sair de casa costuma ser o passo primeiro e fundamental para que o herói ou a heroína inicie seu caminho rumo a descobertas e aprendizados antes sequer sonhados, ainda que, muitas vezes, anunciados. O que fica para trás é, normalmente, o lar, a casa da infância e dos afetos primeiros.

Habito, há quase treze anos, a casa da contação de histórias como prática cotidiana e experiência profissional, inserida nos mais diversos processos pedagógicos por mim empreendidos, na formação, sobretudo de adultos, no campo da educação popular e, também, de professores da educação básica. Ao longo deste período, muitas foram as questões que emergiram sem que pudessem ser respondidas inteiramente no interior da própria prática. A forma como moldo meu trabalho como narradora em muito se aproxima da experiência tradicional para a qual os elementos fundantes da contação de história são a performance construída no momento presente, centrada no corpo e na voz, e o texto de tradição oral. Por isto, inquietações ligadas a como tal prática tem se reconfigurado contemporaneamente, especialmente na escola, fez com que meus olhos atravessassem minhas janelas costumeiras e, no tempo do “era uma vez”, me convocassem a partir.

O tempo do “era uma vez”, é importante dizer, é aquele que transpassa a estrutura inexorável dos relógios; ele não está apartado da observação cotidiana e objetiva, mas conta, também, com o suporte da imaginação para dar contornos e sentidos aos saberes que se constroem em sua jurisdição. A prática continua cotidiana e presente em meus processos pedagógicos e, também é justo acrescentar, em minha construção artística, como contadora de histórias. Atravesso-a, no entanto, ao adentrar o território acadêmico, propondo-me partir em busca de vestígios e pistas que levem a possíveis respostas para questões que, em território doméstico, se delineiam, mas que aí não se resolvem.

Este trabalho trata de tal jornada, em suas muitas etapas e facetas. Mas, antes de dar seguimento a ela, volto meus olhos, apenas por breves momentos, para o lar que se constituiu como base desta pesquisa e do qual parto a fim de empreendê-la.

Passei parte da infância no interior da Bahia, em uma cidade de poucas ruas e cujos espaços urbanos e rurais se misturavam cotidianamente: Ipujiara. Entre os seis e os dez anos de idade, vi, ali, o chegar da eletricidade, do telefone e da televisão. Vivíamos nas beiradas de uma modernidade que se aproximava lentamente, sem nos ocupar todo o tempo, deixando-nos ainda alguns espaços para nadar. Naquele cenário, tive o privilégio de ouvir, em casa, histórias contadas por Romilse, a jovem que cuidava de mim e de meus irmãos. Pela sua voz, conheci princesas, tarefas a serem cumpridas e seres mágicos. Apenas algum tempo mais tarde, vim a descobrir que havia versões escritas daquelas mesmas histórias, não exatamente as mesmas, mas já outras, com outras vestimentas. E seria na adolescência que, pela primeira vez, contaria as mesmas aventuras que Romilse nos narrava, também no ambiente doméstico.

Graduei-me em Administração, em Recife, para, apenas no final do curso, mergulhada no universo das comunidades rurais do Norte de Minas e do Vale do Jequitinhonha, encontrar-me com a Educação. Trabalhei naquelas regiões de Minas Gerais, de 1999 a 2004, facilitando e coordenando públicos variados e diferentes processos de formação, lidando com questões as mais diversas, desde empreendedorismo, passando por gestão social e voluntariado, com camponeses, mulheres, professores e adolescentes. Frente a turmas notadamente heterogêneas, sempre contei com dois instrumentos básicos para com elas estabelecer vínculos assim como para criar espaços de abertura para as temáticas com as quais desejava trabalhar: os jogos e as histórias.

O momento inaugural desta experiência – o uso dos contos em minha prática pedagógica – foi uma oficina de contos da qual participei, tendo como formadora Gislayne Matos, no inverno de 2000, em São João Del Rei, Minas Gerais. Não demoraria muito a descobrir que aquilo que, em princípio, utilizava como ferramenta de trabalho se tornaria o centro de meu próprio caminho profissional e acadêmico, revivificando em mim, inclusive, a experiência da infância.

Acabei por, continuamente, manter e alimentar meus vínculos com a contação de histórias em minha trajetória profissional, seja nas salas de aula – que eu continuaria a assumir –, seja em oficinas de formação para educadores e artistas em rodas de crianças e/ou adultos, em ambientes familiares ou não. Constitui-me, inicialmente, como contadora de histórias, tendo como pano de fundo um cenário contemporâneo supostamente desconectado da experiência tradicional, aquela que vivera em minha infância com Romilse que, para mim,

assim como para vários outros artistas de minha geração, tinha se tornado não mais do que uma reminiscência, expressa normalmente em nostalgia.

Porém, entre 2005 e 2008, acompanhando projetos na área de educação do campo, na Região do Baixo Sul da Bahia, tive notícias da existência de contadores de histórias tradicionais cujas aprendizagem do ofício e construção de repertório continuam ocorrendo através da escuta e da prática junto a outros contadores de histórias mais velhos, no viver de suas comunidades, tal como Romilse, inclusive, sem a intervenção da escrita, como as primeiras histórias que com ela aprendi e que até hoje integram o meu repertório. Aquela experiência, acrescida de incursões que faria, posteriormente, com o intuito específico de coleta de histórias, foi fundamental para perceber que a prática da contação de histórias tradicional ainda permanece, mesmo que sobrevivente, onde a oralidade se mantém como um dos elementos chave na constituição e estruturação das relações entre os sujeitos.

Por conta desse espanto, talvez ingênuo – “os contadores de histórias tradicionais ainda existem!” –, inicialmente, a intenção era de ancorar a pesquisa naqueles cujo fazer foi chamado por Néstor Canclini de residual, formado “no passado, mas ainda [...] em atividade dentro dos processos culturais” (2011, p. 198). Até então, havia um itinerário relativamente delineado em termos de estudo e pesquisa: o que era/é o ofício de contar histórias na tradição; as rupturas sofridas pelo mesmo com o advento da modernidade; e, por fim, a configuração desta experiência residual na contemporaneidade, inquirindo-a sobre os valores pedagógicos que ainda seria capaz de aportar ao tempo presente.

Uma observação do cenário contemporâneo, no entanto, associada à minha prática como formadora de outros contadores de histórias, inclusive de muitos professores da educação básica na arte de narrar, dirigiu o meu olhar para a escola, um território que, atualmente, se encontra no que poderia ser chamado de uma verdadeira relação de fascínio e encantamento por tudo que tem recebido a etiqueta de contação de histórias. Entretanto, é este um rótulo de fronteiras ainda indefiníveis, pois, claramente não se trata mais da experiência tradicional, ao contrário, parece tê-la extrapolado de uma forma tal que, de fato, tem se tornado algo inteiramente distinto, em um movimento da palavra oral para a palavra escrita. Não se trata meramente da necessidade de analisar a movência de um conceito, mas de inquirir o como e a direção da transformação, pensando, também, sobre o impacto de tal deslocamento no fazer pedagógico escolar e na dimensão educativa da narrativa oral.

Foi pelo encontro e diálogo com professores da educação básica, a partir de suas próprias dúvidas e inquietações sobre o tema, que decidi ancorar a pesquisa na escola, inquirindo-a sobre como acolhe o contar histórias e como o reconfigura atualmente. Para

além, questiono também sobre as relações históricas que este espaço tem estabelecido com a cultura oral e popular morada da experiência tradicional do contar histórias.

No decorrer da pesquisa, porém, esse percurso sofreu alterações: o estudo da tradição se desdobrou em dois campos, o primeiro povoado pelas sociedades de oralidade primária, aquelas sem escritura (ZUMTHOR, 2010; ONG, 2006), e o segundo pelas camadas populares. Assim, as rupturas analisadas deixam de ser apenas aquelas acontecidas no espaço da modernidade; volta-se também o olhar para outras, notadamente instituídas pelo surgimento da escrita e pela estratificação social. Ao mesmo tempo, a dimensão pedagógica da aqui chamada experiência residual deixa de ser um foco, compreendendo-se, inclusive, que já se atravessa tal tema na discussão sobre a própria tradição, tanto no contexto das sociedades primeiras como do popular. Por fim, definitivamente, reafirma-se a ancoragem na escola assumindo-a como o ponto de chegada de uma viagem que atravessou muitos mares até nela aportar.

Aqui, deixo o lar e, antes de seguir, vale a pena lembrar que a matéria básica desta jornada é a palavra, a palavra-conto e a palavra-performance da contação de histórias, reconfigurada em sala de aula; a palavra ainda por trás da palavra dita, aquela cujos signos carregam sentidos que vão para além da aparência, para além do visível, desvelando marcas dos embates históricos entre a tradição e contemporaneidade. Assim, é a palavra, no percurso teórico, no objeto de estudo e no material da pesquisa, questionada através dos muitos discursos que se constroem em torno da contação de histórias, palavra que, para Walter Benjamin (2008b), é a própria experiência em movimento, intercambiável, dialógica.

1.2 O DELINEAR DE UMA PERGUNTA

Certo dia, João anunciou:

– Mãe, vou fazer uma pergunta para a filha do rei.

– Mas meu filho, você vai lá fazer o que? Com esse borralho desse jeito, todo cinzento, todo cheio de cinza?

– Mãe, mas de tudo acontece. – João decidiu e partiu.

Era dito que se um rapaz fizesse uma pergunta que a princesa não soubesse responder, ela se casaria com ele².

² Trecho de “João Borracheiro”, história contada por Joselito Domingos de Jesus, agricultor da comunidade de Fazenda Jureminha, Jacobina, recolhida em 1 de maio de 2013, no enquadre do projeto Cheganças: Reinventando a Roda com Histórias Diamantinas (<http://cheganças.poema.art.br>), reescrita pela pesquisadora.

No âmbito deste trabalho, “contar histórias” e “contação de histórias” são expressões que serão utilizadas como equivalentes, estando ambas relacionadas com a narração de histórias através da voz que, nos contextos tradicionais, é uma palavra eminentemente oral enquanto, na contemporaneidade, como será possível observar, mergulha-se em uma possibilidade muito mais ampla e de fronteiras pouco definíveis. Assim sendo, os sentidos destas expressões, centro desta pesquisa, se revelam naturalmente polissêmicos, tal como muitos outros conceitos e práticas cujos fundamentos têm sido revistos, reformulados, recriados e transfigurados na contemporaneidade, sempre sob o signo do *continuum* histórico que lhes é próprio. Logo, a sua mera enunciação não é capaz de explicitar sobre o que exatamente se fala, a que se refere, em termos materiais, como dado de realidade concreta, assim como em seus aspectos simbólicos, ou seja, que significados a ela se conectam.

A experiência como educadora atuante em formações de professores tanto em cidades do interior como em capitais tem demonstrado que, nas pequenas cidades e no campo, é possível que se encontre compreensões mais próximas à experiência sobre a qual fala Benjamin, esta já registrada e estudada por nomes como Luís da Câmara Cascudo (2008) e Francisco Assis de Souza Lima (2005), cujas memórias e escritos levam a um ofício próprio das camadas populares, caracterizado pela palavra oral em movimento, uma voz guiada por um texto mantido e transmitido pela memória, uma vivência do coletivo, incluindo crianças, jovens e adultos, aqui um objeto do folclore e da cultura popular. No entanto, caso se circule pelos grandes centros urbanos, incluindo os ambientes acadêmicos, deparar-se-á, possivelmente, com concepções que caminham em direção a um polo distinto, circundando a prática da contação de história como algo voltado para o universo da criança, não raro confundida com literatura infantil e, ainda, cuja principal funcionalidade estaria na possibilidade de contribuir para a formação de público leitor, sendo, por isto, muito comumente associada à leitura de livros.

Não sendo polos contrários, porém não devendo ser considerados igualmente uma mesma coisa, propõe-se partir do princípio de que contar e ler se tratam de experiências materialmente distintas que em muito se fundem, mas que possuem suas especificidades. É possível observar que enquanto a primeira, ainda que persistente, quase se extingue, como a luz dos velhos candeeiros que, enfraquecida, *malalumia*, a segunda ganha destaques e holofotes, ocupa espaços em bibliotecas, nas salas de aula, sobretudo da educação infantil, no currículo de formação de professores, em meio às preocupações dos adultos não apenas com a formação de público leitor, mas também com a necessidade de se oferecer às crianças e jovens outras possibilidades narrativas e de acesso ao imaginário.

É, principalmente, no espaço das grandes cidades que contar histórias se depara com uma multiplicidade de sentidos: pode se referir ao contar histórias à moda da experiência ainda reconhecida nas pequenas cidades e no campo mesmo que empreendida por contadores de histórias contemporâneos; ou pode se tratar da leitura de textos, da dramatização de narrativas, de teatro de bonecos, de musicalização, entre outras alternativas. Um dado curioso, no entanto, que, em princípio, se apresenta como algo aberto, em suspenso, para o qual se dá outros olhares no decurso da pesquisa, é que esta segunda concepção, associada ao livro e à criança, começa a chegar aos interiores pelas janelas da escola, das exigências curriculares e através dos processos de formação de professores.

E se, sob certo aspecto, parece natural que a contemporaneidade revitalize conceitos travestindo-os de novas roupagens teóricas e práticas, estando a humanidade cada vez mais em busca de possibilidades as mais inovadoras e criativas em todos os campos da vida, incluindo os da educação e da cultura, por outro lado, coloca também algumas questões sobre as quais me parece fundamental me debruçar.

A primeira delas diz respeito, essencialmente, à transição entre o que se denomina prática tradicional (transmitida geração a geração, de base oral e comunitária) e a multiplicidade de práticas contemporâneas que não são uma continuidade natural das primeiras, mas nascem de uma ruptura, do silenciamento de uma certa escuta. Tanto os teóricos das narrativas orais (ALCOFORADO, 1990; CÂMARA CASCUDO, 2008; LIMA, 2005; MACHADO, 2004; MATOS, 2005) como os próprios contadores de histórias tradicionais que conseguiram chegar aos dias de hoje apontam a chegada da modernidade, da tecnologia e, em especial, da televisão, como os grandes agentes silenciadores da contação de histórias, sugerindo: no caso dos primeiros, um certo sufocamento do velho pelo novo; e dos segundos, a possível obsolescência da prática. No entanto, diante de um cenário contemporâneo que acolhe muitas formas de contar histórias, inclusive propostas semelhantes e vinculadas filosoficamente aos contadores de histórias tradicionais, cabe perguntar se estas não são causas aparentes e que outras forças podem subsistir por trás de tal fenômeno.

Será a entrada no mundo moderno e contemporâneo que determinará o enfraquecimento da voz do narrador tradicional e a desvalorização de sua prática? O que parece ser característico neste universo não é apenas uma série de novos signos e instrumentalidades, haverá também um esforço de hegemonização da vida intelectual e cultural, notadamente promovida pela mídia e pela escola (GRIGNON, 2003) cujo exercício de poder se centraliza na escrita e no ensino de uma língua denominada culta em detrimento das formas orais e populares de expressão. Por sua vez, o mito da televisão como o grande destruidor de

tradições populares precisa ser observado mais de perto. Trata-se do veículo ou dos discursos a ele associados? Qual a origem de tais discursos e quais são seus eminentes portadores? Ainda diante deste cenário, inspirando-se em Canclini (2011), há um convite para pensar mais em termos de transformação do que em destruição ou desaparecimento.

Na superfície, o enfraquecimento da prática dos contadores de histórias tradicionais se vincula com a sua obsolescência – e, sem dificuldades, é possível estabelecer uma ponte entre esta aparente razão e o ideal de modernidade que se tenta impor no Brasil a partir da década de 30 do século passado (LAJOLO, 1999). É possível, ainda, inferir que, para ganhar corpo e movimento, este propósito precisou se confrontar com os saberes populares, em uma luta desigual na qual, sustentado, substancialmente, pelas elites do país, contava e conta, naturalmente, com um arsenal material maior, engendrando, conseqüentemente, um discurso com força e poder para se estabelecer como se mais legítimo fosse (BOURDIEU, 2007).

É, também, na década de 1930 que instituições sociais próprias da modernidade se estruturam e ganham cada vez mais espaço e, dentre elas, a escola que, com características uniformizantes construídas com base nos valores das elites hegemônicas, ignora os saberes e as falas populares, discussão mormente aprofundada pelos estudos culturais. De fato, não é à toa que o ápice do silenciamento dos contadores de histórias tradicionais no Brasil, por volta dos anos 1980, coincida, exatamente, com a popularização da televisão e a universalização da escola. Aqui, porém, não se trata exatamente do que são, mas sim dos discursos dos quais se tornam eminentes portadores.

Em segundo lugar, parece necessário refletir se, de fato, um único conceito é capaz de abrigar tantas possibilidades narrativas sem prejuízo da compreensão e, sobretudo, da sua transposição metodológica para a sala de aula. No tocante a este aspecto, será problematizada, essencialmente, a relação contar – ler histórias, partindo-se do princípio de que o texto oral e o texto escrito possuem marcas materiais notadamente distintas (KOCH, 2011; ONG, 2006; ZUMTHOR, 2010).

Quando a prática de contar histórias ressurgiu na escola, ela aparece reconfigurada pela experiência da leitura, chegando mesmo, em alguns casos, a ser apresentada como algo cuja existência sem o livro não se pode vislumbrar. Esta concepção ganha força, sobretudo, com os programas e projetos de formação de público leitor que se avolumaram nas últimas décadas, na medida em que tais iniciativas apresentam, entre suas estratégias, a contação de histórias como possibilidade de estimular o gosto pela leitura. Uma observação, mesmo superficial, de tal concepção de contação de histórias mostra distinções profundas com relação

à prática tradicional: o texto suporte é a escrita e não a memória oral, ele não mais pertence ao patrimônio coletivo da humanidade, mas é autoral; a relação contador–ouvinte deixa de ser direta para ser mediada pelo objeto livro, que norteia a performance não mais inteiramente sediada no corpo do contador de histórias.

E há mais: em textos contemporâneos e mesmo em oficinas de formação de professores produzidos ou promovidos no campo da educação, percebe-se que o tema é tratado, muitas vezes, sem que se distinga apropriadamente a narrativa oral daquela mediada pelo objeto livro, sem que se analise e se compreenda as diferentes possibilidades de ambas não apenas para o ensino da língua e para a formação de público leitor, mas para um projeto de educação que se amplie a todas as salas de aulas e a diferentes faixas etárias.

No contexto específico da educação, não raro, expressões ligadas à contação de histórias e à leitura são abordadas como se fizessem parte de um *continuum*, de um único conjunto de elementos sem que se analise as suas diferentes raízes e implicações. Tal relação com estas duas instâncias narrativas – contar e ler –, tratando a ambas como parte de uma mesma matéria, tem estado presente em boa parte das publicações contemporâneas que desenvolvem temas relacionados a contação de histórias, literatura infantil, formação de público leitor, etc.

Diante desse cenário complexo, difuso, fragmentário, a pergunta que me coloquei inicialmente se dirigia para a escola, inquirindo-a sobre como a prática do contar histórias tem se instalado em seu território, a partir de que crenças e em que medida se conectaria com a prática tradicional. Porém, sem abandonar a pergunta primeira, o desenvolver da pesquisa trouxe um outro posicionamento, porque, no momento em que trago como intenção analisar a prática contemporânea partindo da tradição, eu o faço porque creio que há aí um campo de tensões e embates. Desejo, em verdade, olhá-la para além de uma fonte de reminiscências e inspiração, mas como uma certa institucionalidade que, de modo submerso, não visível, não expresso, estabelece diálogos com o espaço escolar, sendo o conto e a contação de histórias uma possibilidade interessante de deflagrá-los. Ao optar por este caminho, para além de uma experiência estética, reconheço no conto, também e fundamentalmente, um objeto político, ocupando posições de privilégio ou subalternidade, de acordo com os lugares reconhecidos socialmente por seus portadores, imersos estes, por sua vez, nas singularidades de seus cenários culturais.

Essa suposição desenhou uma outra pergunta: que percursos o conto tem traçado dos primórdios à contemporaneidade, sujeito a que crenças e exposto a quais embates? Neste caminho, proponho, antes, atravessar os campos da cultura oral primária e da cultura popular,

inquirindo como e se as águas da tradição oral afluem para a escola, retomando, assim, a pergunta inicialmente colocada. Aqui, vale um breve adendo: reconheço, no âmbito deste trabalho, que a concepção de grupos ou sociedades completamente ausentes de escritura é algo questionável e superficial, considerando-se, sobretudo, o próprio conceito de código escrito, pensando-se nas pinturas rupestres e em outras formas de marcas criadas pelas sociedades primeiras como formas de guarda e comunicação de saberes. Contudo, optei por trabalhar com os conceitos de oralidade primária cunhados tanto por Walter Ong (2006) como por Paul Zumthor (2010), apenas para bem delinear o percurso dos contos de tradição oral e popular, fundados no território singular da palavra e da transmissão oral, até a contemporaneidade.

Obviamente, é esse um percurso vasto. Cada parte dele poderia constituir um objeto de estudo e é por isto que tomo como ângulo de observação a movência do conto por cada um desses territórios, olhando-o antes como um viajante que, em seu percurso, chega aos dias de hoje e se reconfigura de acordo com os novos cenários nos quais imerge. Ao final, centro-me em como tal onda reverbera e que desafios se colocam no seu encontro com os objetos contemporâneos, desenhando-se, de certa forma, um mapa primeiro que, certamente, precisará ser aprofundado e desdobrado posteriormente.

Para dirigir-me às questões colocadas, percorri uma trajetória constituída por três tarefas, como três atos, etapas da jornada, atravessando: 1) o campo metodológico; 2) os dois grandes campos teóricos sobre os quais a pesquisa se sustenta – a cultura com foco na tradição oral e no popular e a contação de histórias propriamente dita, pensando-a a partir de seu fundamento oral; e; 3) a chegada ao contexto escolar, a apresentação e a discussão dos dados levantados em tal território, entrelaçando-os com todo o corpo do trabalho.

1.3 PRIMEIRA TAREFA: O CAMPO METODOLÓGICO

Todas as tardes o príncipe vinha espairecer no jardim e notava que uma rolinha voava sempre ao redor dele, piando triste de fazer pena. Aquilo sucedeu tantas vezes que o Príncipe acabou ficando impressionado. Mandou o criado armar um laço num galho e a rolinha ficou presa.³

Rubem Alves (2001) compara cientistas a pescadores e caçadores, sendo, as possíveis presas, seus objetos de estudo, aquilo que desejam capturar através de suas redes teóricas. Aqui, amplio tal metáfora, acrescentando o arcabouço metodológico como

³ Trecho do conto “A moura-torta” (CÂMARA CASCUDO, 2004, p. 124).

constituente-chave de uma instrumentalidade eficiente para se cercar e capturar aquilo que se deseja em qualquer processo de investigação. Armadilhas mal pensadas ou inadequadas podem resultar em enorme frustração para aqueles que buscam, sejam caçadores ou pesquisadores. Na versão do conto “A moura-torta”, que ouvi em minha infância pela voz de Romilse, o herói prepara uma armadilha de gravetos para pegar o pássaro – então, uma pomba –, mas ela voa e voa em volta, pousa no alto de uma árvore e canta informando que só se deixaria pegar caso fosse aquela feita de prata. O príncipe prepara nova armadilha, porém, a pomba, uma vez mais, voa e voa, torna a pousar no alto da árvore e canta para que saiba que só se deixará pegar caso lhe prepare uma armadilha de ouro. Ele o faz e, desta vez, a ave se permite ser capturada... não sem ser devidamente cortejada.

De fato, é o objeto de estudo que indica a *episteme* e a instrumentalidade necessária para que seja capturado, o que significa que a busca implica em conhecimentos prévios, ao menos de contornos que possam ajudar a definir a melhor forma de abordá-lo, em que campo e a partir de que chaves ou iscas. No caso específico do conto de tradição oral e seu percurso da sociedade de cultura oral primária até a sala de aula, marca-o o fato de se comportar de modo nômade, na perspectiva de Canclini, transitando entre diferentes territórios, tornando essencial dele se aproximar através de distintas teias teórico-metodológicas, correndo-se o risco natural de não ser possível apreendê-lo em suas singularidades e especificidades, caso se recuse sua faceta múltipla. Canclini advoga por uma ciência transdisciplinar, que circule entre diferentes territórios, “redesenhando planos e comunicando horizontalmente os mais diferentes níveis” (2011, p. 15). Sua proposta é que, a fim de estudar percursos híbridos, se reúna os saberes parciais das disciplinas que se ocupam da cultura para buscar elaborar uma interpretação mais plausível a respeito das contradições da modernidade.

No caso da contação de histórias, esta é aqui compreendida como parte da cultura popular, oriunda das águas das sociedades de oralidade primária, que se configura e se reconfigura na contemporaneidade, hibridizando-se com as chamadas culturas hegemônicas e ganhando, a partir daí, novos traços, novas funcionalidades.

A compreensão do caráter transdisciplinar do objeto convida a pensar em uma rede teórica costurada por um conjunto de autores-chave, em modo similar ou, ao menos, inspirado na *bricolage*, conforme proposto por Claude Lévi-Strauss (2011), uma forma peculiar de construir o pensamento, próprio das chamadas sociedades primitivas, não inferior ao pensamento científico tradicional, apenas distinto, cuja característica central é buscar no conjunto dos materiais disponíveis os elementos necessários para a composição de um dado

cenário. As obras dos autores selecionados se complementam e ajudam a compor todo o trabalho, perpassando temas afins das ciências sociais, antropologia, linguagem e educação. Outro referente fundamental para este processo de pesquisa é a assunção de que o conto de tradição oral e a prática a ele associada existem conectados a uma rede de significados sociais e enfrentam embates e tensões a cada diferente momento histórico que habitam.

Ao assumir uma pesquisa de inspiração dialética, reconheço o objeto de estudo em suas contradições, situado em meio a embates políticos, sujeito às condições histórico-materiais dos cenários nos quais circula, diante dos quais faço um esforço para me posicionar criticamente. Ao mesmo tempo, acredito que enfrentar tais elementos, enxergá-los, visibilizá-los pode desenhar novas possibilidades de reconfiguração e transformação dos cenários. Ao fazer esta opção, tomo como base Sílvia Sánchez Gamboa que apresenta o enfoque crítico-dialético como uma possibilidade de “apreender o fenômeno em seu devir histórico e em suas inter-relações com outros fenômenos, buscando compreender os processos de sua transformação, suas contradições e potencialidades de mudança” (2008, p. 172-173). Também me inspiro em algo que os contos me dizem: nenhuma narrativa se desenrola sem que tensões inicialmente submersas em signos de imaturidade ou precariedade – a morte da mãe boa, o príncipe jovem demais ou a pobreza – sejam deflagradas.

Para situar o conto em sua historicidade, inicialmente, a proposição era fazer um retorno até a cultura popular, considerando-se que é esta que toca e entremeia uma contemporaneidade marcada pela heterogeneidade e multiplicidade de experimentações. É a ela, a cultura popular, que se referem Walter Benjamin (2008b), Francisco Lima (2005), Regina Machado (2004) e Gislayne Matos (2005), entre outros, ao tratarem das raízes do conto, do silenciamento de uma dada escuta e da posterior reconfiguração de uma prática. São representantes da cultura popular que, até os dias de hoje, dão testemunho de uma dada memória e experiência. Ao mesmo tempo, a partir dos anos 1980, é esta camada da população que passa a ocupar massivamente os bancos da escola pública brasileira, uma escola que abre os seus portões para este contingente de estudantes – e, também, de professores –, mas que só muito lentamente – e não sem resistências – se adapta à sua realidade.

Havia, no entanto, correntes vindas de longe que pediam a atenção, marcas que aparecem em textos contemporâneos – sobretudo no campo da Educação – citando os aedos gregos em meio aos avós e menestréis, remontando a um tempo sem escritura, uma época em que o conto é criado para servir de guarda de saberes, ocupando, portanto, um lugar de centralidade na sociedade que lhe deu origem, o tempo da fogueira, uma metáfora comum ao tempo de antes, o tempo da tradição que, no entanto, parece, não raro, um tempo mítico no

qual características próprias do popular e das sociedades primeiras se misturam, formando uma amálgama que, a seu turno, oferece uma imagem que serve como uma espécie de paraíso perdido, uma fonte de inspirações, um apelo à imaginação, mas não uma materialidade com a qual seja possível dialogar em profundidade.

Logo, coloquei-me como tarefa olhar para esse “dantes” com um pouco mais vagar, através de um amplo estudo bibliográfico. Neste movimento, foi necessário distinguir o território dos aedos gregos e dos menestréis, da cultura oral e da cultura popular, tendo como bases principais Paul Zumthor (2010) e Walter Ong (2006) discutindo oralidade, Peter Burke (2010), no campo da cultura, e mais uma vez, Gislayne Matos (2005), em uma reflexão sobre o contar histórias. Ao fazê-lo, surgiram dois momentos históricos distintos, com diferentes momentos de ruptura nos quais é possível ver deslocamentos de poder e um objeto que se move de acordo com a ambiência, ou seja, a depender de uma dada materialidade histórica.

Assim, o perpassar dos primeiros territórios (da sociedade de oralidade primária à cultura popular), antes de entrar no espaço escolar propriamente dito, é costurado a partir de uma ampla tessitura teórica tendo ainda como amparo uma série de documentos produzidos em minhas pesquisas como contadora de histórias e em minha prática como artista e educadora. Faço a opção por considerar tal material como documentos e não como dados de pesquisa, em virtude da forma e dos objetivos com os quais foram coletados, normalmente em contexto de trabalho, almejando, principalmente, a coleta de contos de tradição oral e o diálogo com contadores de histórias tradicionais. Tais documentos, compostos por cadernos de campos, vídeos e gravações com entrevistas e histórias, ajudam a compor o cenário que antecede a entrada em território escolar e contêm o registro de basicamente três experiências:

a) Visita a contadores de histórias do Baixo Sul da Bahia: realizado no contexto do projeto Akpalô: Narração, Imagem e Memória, em 2011, desenvolvido com apoio da Coordenadoria Ecumênica de Serviço (CESE), e tendo como parceira a Escola Agrícola Margarida Alves. Durante uma semana, encontrei-me com mais de dez contadores de histórias tradicionais, em comunidades rurais pertencentes aos municípios de Camamu, Una e Ilhéus.

b) Residência artística: realizada no período de 19 de dezembro de 2011 a 19 de fevereiro de 2012, em Burkina Faso, oeste africano, com apoio da Secretaria Estadual de Cultura (SEC), onde fiz um trabalho de registro de histórias, provérbios, além de entrevistas com contadores de histórias tradicionais e contemporâneos.

c) Coleta de histórias e entrevistas junto a contadores de histórias da comunidade do Maracujá, município de Serrolândia: ocorrida no contexto do processo de

formação de contadores de histórias promovido pelo Ponto de Leitura da associação local, realizado no primeiro semestre de 2012.

A etapa inicial deste trabalho tenta responder à pergunta aqui colocada: que percursos o conto tem traçado dos primórdios à contemporaneidade, sujeito a que crenças e exposto a que embates? Em tal momento, é intenção enxergar o conto em sua dimensão também política para, só então, seguir. Outra intencionalidade do estudo bibliográfico é demarcar o conto de tradição oral em suas singularidades, apontando-o como um gênero textual específico, construído exatamente a partir do caminho histórico por ele traçado.

As perguntas que se dirigem para a escola, inquirindo como e se as águas da tradição oral afluem para o seu território, são tratadas a partir de uma investigação de base qualitativa cujo *corpus*, melhor detalhado logo adiante, se constitui, essencialmente, de discursos orais e escritos de professoras da educação básica acerca da prática do contar histórias em sala de aula, construídos no entrelace com espaços de formação específicos.

1.3.1 Contexto, informantes da pesquisa e instrumentalidades

- Teu nome é Kunzo?
- Não.
- Teu nome é Hinzo?
- Não.
- Será teu nome por acaso Rumpelstilsequim?
- Foi o diabo que te contou isso, foi o diabo que te contou isso! – gritou o homenzinho, e de raiva deu uma patada tão forte com o pé direito no chão, que se afundou até a cintura. Então, na sua fúria, ele agarrou o pé esquerdo com as duas mãos e rasgou-se a si mesmo em duas metades⁴.

Muito são os contos nos quais as chaves para a descoberta de mistérios – a solução de graves problemas ou mesmo a realização do amor – se encontram na nomeação. Descobrir como a coisa ou o alguém se chama confere o poder de cercá-lo ou cercá-la e, assim, retirar seus véus, desvelar seus supostos poderes mágicos e, mais importante, limitá-lo em sua esfera de ação de modo a torná-lo outro.

Ao seguir para o território escolar, em sua multiplicidade de experiências e atores, muitas foram as dúvidas sobre exatamente a quem dirigir a pergunta da pesquisa. Sempre esteve claro de que esta deveria ser colocada para professores da educação básica, mas quais, exatamente? Em que contextos? A que parte de suas experiências? O que seria, de fato, possível, dentro do escopo – algo limitado – de um processo de mestrado?

⁴ Trecho do conto “Rumpelstilsequim” (GRIMM; GRIMM, 2003, p. 96).

A convivência com um amplo espectro de experiências educativas, sempre na área de contação de histórias, na relação tanto com professores como com crianças e jovens trazendo insumos das mais diferentes direções, tornou ainda mais difícil a escolha. A questão não era, especificamente, um apego a todos os possíveis dados, mas, as observações iniciais tecidas na primeira etapa da pesquisa de mestrado – centrada no levantamento teórico, mas, já sondando possíveis campos de investigação empírica – que apontavam que, no território escolar, tanto no que diz respeito ao conto como em relação à cultura popular – há mais não ditos que ditos, há mais não acontecimentos que acontecimentos, tornando cada flagrante de meu cotidiano como educadora no campo das narrativas orais algo que parecia por demais precioso para ser simplesmente abandonado. Esse ir e vir, no entanto, acabou por oferecer possibilidades para uma escolha, que se espera, agora – podendo, enfim, ser nomeada – tenha atingido o contorno necessário para que seja inquirida dentro do escopo metodológico aqui proposto. Assim, decidi que deveria dirigir a pergunta para professoras da educação básica que estivessem envolvidas em processos de formação em nível superior ou de pós-graduação e que, preferencialmente, estivessem desenvolvendo seus trabalhos de conclusão de curso tendo como tema a contação de histórias.

Entre professoras da capital e do interior, optei por aquelas que moram e atuam em pequenas cidades ou zonas rurais, uma escolha que aconteceu em virtude da atuação como formadora dentro da Especialização em Educação Infantil promovida pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), nos anos de 2011 e 2012.

Durante este período, no curso em referência, facilitei oficinas que tinham como tema a contação de histórias, nos polos de Salvador, Senhor do Bonfim, Feira de Santana e Itaberaba, através das quais registrei uma primeira impressão de que os educadores da capital associavam mais frequentemente o contar histórias com a leitura de livros e que raros haviam tido a experiência da escuta de histórias em suas infâncias. Entre aqueles das cidades do interior, no entanto, era não somente mais frequente esta última experiência assim como algo mais difuso e pouco preciso: o reconhecimento do contar histórias como uma experiência especificamente do contar como do ler, para o qual experiências familiares e formações acadêmicas contribuíam não exatamente de modo claro, mas talvez algo mais próximo de discursos que se batem sem encontrar terrenos precisos sobre os quais andar. Por sua vez, o fato de a maioria destas professoras desenvolverem monografias ou artigos dentro ou atravessando o tema das narrativas implicou, em quase todos os casos, escolhas afetadas por

experiências próprias de escuta (na infância) e de contar (como professoras), ou seja, em alguma medida, tentando casar o fazer acadêmico com o movimento próprio de suas práticas.

De certo modo, todas as informantes fazem um percurso que se afina com o desta pesquisa, partindo de experiências imersas na cultura popular para diálogos e reconstruções de sentidos nos processos de formação e, conseqüentemente, na atuação como professoras.

Durante o ano de 2012, estive envolvida em dois diferentes processos de formação, um ligado ao curso de especialização já mencionado e outro em Serrolândia, interior da Bahia, para o Ponto de Cultura da comunidade Maracujá em que trabalhei com formação em contação de histórias para uma turma que incluía professoras e artistas. Na especialização, além das oficinas que ministrei nas cidades de Feira de Santana e Itaberaba, orientei trabalhos de conclusão de curso neste último polo.

Em Serrolândia, participaram do processo de formação seis professoras, três das quais pertencentes à comunidade do Maracujá onde também desenvolvi uma pesquisa, no escopo do mesmo projeto, com contadores de histórias locais. Convidei-as a participarem da pesquisa e duas delas aceitaram, ambas professoras do Ensino Fundamental I da rede municipal, atuando em suas respectivas comunidades e alunas do Curso de Graduação em Pedagogia, na sede do município, no turno noturno. Elas não produziram trabalhos de conclusão de curso dentro do tema desta pesquisa, mas testemunham tanto a transformação da prática tradicional como o reconfigurar da prática em sala de aula. A elas vou me referir através de nomes fictícios, Renata e Isadora, assim como a todas as demais informantes que compõem o *corpus* analisado, a fim de resguardá-las, inclusive porque não se pretende avaliar a qualidade de seus trabalhos. Busca-se nos mesmos flagrantes de discursos diversos circulantes no território escolar com relação à contação de histórias, considerando-se mesmo que todo texto, seja ele oral ou escrito, é sempre, em verdade, a tessitura de muitas vozes.

Na especialização, fui chamada para orientar todos os trabalhos do Polo de Itaberaba que tivessem relação com literatura infantil ou contação de histórias: seis TCCs em um total de quarenta e dois. Um dos trabalhos acabou mudando o tema para o brincar em sala de aula, três outros restringiram suas discussões a relatos e reflexões em torno da própria prática e dois deles, selecionados para compor o *corpus* a ser analisado, constituíram monografias com discussões mais ampliadas: uma delas, escrita por Isabel, teve como tema central a literatura infantil e incluiu como parte da mesma a contação de histórias; a outra, desenvolvida por Vilma, teve como foco a contação de histórias e sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo das crianças da educação infantil.

Busquei informações sobre um segundo polo da especialização no qual também havia atuado, em 2011, Senhor do Bonfim, por ser uma área geográfica relativamente próxima de Itaberaba, o que facilitaria a etapa das entrevistas, onde, dos quarenta trabalhos de final de curso, cinco versaram ou atravessaram o tema da contação de histórias. Entrei em contato com as cinco, mas apenas uma, Luana, cujo trabalho tratou da dimensão terapêutica dos contos narrados para crianças institucionalizadas, no contexto, contudo, de processos educativos, se dispôs a enviar o trabalho completo assim como me concedeu uma entrevista. De fato, ela dirigiu sua pesquisa para educadoras de um abrigo para crianças de seu município.

As três professoras-cursistas da Especialização em Educação Infantil possuem em suas trajetórias profissionais passagens pela Educação Infantil e Ensino Fundamental I. No momento da pesquisa, no entanto, atuavam como coordenadoras da Educação Infantil em seus respectivos municípios e Isabel e Luana desenvolviam também um trabalho com formação em contação de história junto aos professores de suas regiões.

Por fim, durante o ano de 2012, integrei a banca de quatro trabalhos, na graduação em Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), em torno dos temas da contação de histórias ou da literatura infantil. Incluí na pesquisa, dois – Ana Cecília e Ercília, ambas igualmente da educação básica, com experiências de escuta de histórias em suas infâncias – que tiveram como tema enunciado a voz e a palavra do contador de histórias.

Quadro 1 – Quadro sintético sujeitos da pesquisa

Nome (Iniciais)	Nome fictício	Atua em	Curso	Título
R. S. S.	Renata	Serrolândia	Graduação em curso	N/A
I. S. S.	Isadora	Serrolândia	Graduação em curso	N/A
L. S. F.	Luana	Senhor do Bonfim	Especialização em Educação Infantil UFBA	Histórias que podem mudar Histórias
I. S. F.	Isabel	Ipirá	Especialização em Educação Infantil UFBA	Literatura infantil: texto e contexto na pré-escola
V. B. L. O.	Vilma	São Miguel das Matas	Especialização em Educação Infantil UFBA	Contribuição da contação de histórias para o desenvolvimento da criança de educação infantil
A. C. S. M.	Ana Cecília	Feira de Santana	Graduação Pedagogia UEFS	O encantamento e a magia da contação de histórias: a voz como instrumento do contador
E. C. L.	Ercília	Feira de Santana	Graduação Pedagogia UEFS	A importância da palavra do contador de histórias

O cercamento de tais sujeitos foi feito através de duas instrumentalidades:

a) Entrevistas semiestruturadas – realizadas com todos os sujeitos da pesquisa, ensejavam explicitar como as experiências acadêmicas e pessoais se estruturaram e a atribuição de sentidos a cada um destes espaços na sua constituição como narradoras. As professoras de Serrolândia foram entrevistadas em novembro de 2012, as de Feira de Santana em abril de 2012 e, por fim, o grupo da Especialização em Educação Infantil foi abordado em janeiro de 2013. Todas as entrevistas duraram, em média, uma hora, foram gravadas em áudio e transcritas posteriormente, com perguntas abertas, tendo em sua base as seguintes questões chave: a) experiências de escuta na infância; b) práticas de contação em sala de aula; c) processos de formação em contação de histórias; d) influência do curso universitário nas concepções associadas à contação de histórias; e) constituição do repertório; e f) concepções sobre contar e ler.

b) Leitura e análise de trabalhos de conclusão de curso – com base nos seguintes elementos de análise: a) narrativas (como se constituíram seus objetos de pesquisa e como o desenvolvem em seus respectivos trabalhos de conclusão de curso); b) relação com a tradição; c) nomeação do ato de ler e do ato de contar; como distinguem tais práticas; d) funções atribuídas à contação de histórias; e) estratégias de contar ou ler; e f) teóricos centrais do trabalho.

O diálogo com as professoras sujeitos da pesquisa trouxe a necessidade de, a fim de ampliar a discussão e as informações disponíveis, também conversar com duas professoras formadoras que atuaram nas oficinas de contação de histórias da Especialização em Educação Infantil, nos anos de 2011 e 2012, trazendo cada qual diferentes abordagens e compreensões com relação a esta prática nomeada contação de histórias. São, portanto, vozes com as quais os sujeitos principais desta pesquisa também dialogam.

Rita (R.C.) e Lúcia (L.S.S.) apresentam, cada qual, diferentes perspectivas com relação à prática objeto desta pesquisa. Rita tem um processo de formação inteiramente associado ao livro, inclusive na infância e sobre isto, diz: “meus pais não nos contavam histórias, mas eles nos ofereciam um amplo acesso aos livros”. Foi professora de português da educação básica e, por muitos anos, atuou com a função exclusiva de contadora de histórias em uma instituição privada de Salvador onde desenvolveu uma série de estratégias para apresentar a literatura infanto-juvenil aos alunos, inclusive com um trabalho significativo no terreno da musicalidade. Atuou como formadora, também, na Especialização em Educação Infantil da UFBA, nos anos de 2011 e 2012, nos polos de Salvador, Senhor do Bonfim, Itaberaba e Serrinha, sendo o foco de sua prática o contato com a literatura.

Lúcia se constituiu, inicialmente, como contadora de histórias no Programa de Formação de Leitores do Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), a partir do qual se abre para experimentações, elaborando uma prática que procura construir diálogos entre o contar para ler e o contar como uma experiência própria da voz. Professora da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), doutoranda da Faculdade de Educação da UFBA (FACED/UFBA), seu trabalho de pesquisa gira exatamente em torno do tema e a tessitura de memórias afetivas ligadas à escuta e à narração de histórias. Atuou nos polos de Salvador e Itaberaba.

Com ambas as formadoras, realizei entrevistas de, aproximadamente, uma hora, em novembro de 2012, levantando temas similares àqueles já apontados na abordagem das professoras da educação básica, acrescido de um questionamento sobre como elas estruturam seus processos de formação.

As duas, por sua vez, trouxeram um outro nome, como alguém muito importante em seus processos de formação, a professora Laura (L.M.F.B.), doutora em educação, associada ao Grupo Educação Linguagem (GELING) da UFBA, com experiência tanto na educação básica como na formação de professores, tendo um trabalho vasto no campo da literatura infantil. Ela também foi entrevistada em novembro de 2012, em uma conversa que durou em torno de uma hora e meia, na qual ela dá um testemunho importante sobre a chegada do termo ao universo escolar. Todas as três entrevistas foram registradas em áudio e transcritas posteriormente, no processo de análise. É importante, ainda, lembrar que optei por tratá-las também com nomes fictícios.

1.4 SEGUNDA TAREFA: O ATRAVESSAR DO CAMPO TEÓRICO

Ainda mais estranha era a casa de Baba Yaga. Ela ficava em cima de enormes pernas de galinha, amarelas e escamosas, e andava de um lado para o outro sozinha. Ela às vezes girava e girava como uma bailarina em transe. As cavilhas nas portas e janelas eram feitas de dedos humanos, das mãos e dos pés e a tranca da porta da frente era um focinho com muitos dentes pontiagudos⁵.

Ao sair de casa, a heroína descobre o para-além, o entorno, o mundo no qual está enraizada: pode ser a floresta, um deserto ou um castelo de cem aposentos. No momento em que se propõe a atravessá-lo, coloca-se à disposição da jornada. É assim que, ao levantar os olhos da experiência cotidiana com as narrativas orais, sobretudo quando próxima à prática

⁵ Trecho do conto “Vasallisa” (ESTÉS, 1999, p. 57).

tradicional, deparo-me com o terreno impreciso da cultura. Longe de ser um conceito estável, a cultura se mostra em um constante ir e vir, em que ela é o processo de transformação, o terreno no qual os devires se processam (HALL, 2003) e pode se referir ainda aos bens que nele são produzidos. Logo, há, até aqui, dois elementos: o objeto conto incluindo a prática a ele vinculada e o terreno no qual é moldado e pelo qual transita, a cultura.

Principiando pelo segundo elemento, a discussão sobre cultura dará forma aos Capítulos 2, 3 e 4 nos quais se buscou traçar o percurso do conto e da prática de narrar das sociedades de oralidade primária, no seio das quais nasce, até as chamadas culturas populares, como já anunciado anteriormente. O conto é, assim, encarado como um objeto nômade que transita pelas águas da tradição oral: onde ela existe e persiste também o fará a narrativa oral.

Neste percurso, duas rupturas serão notadas, a primeira provocada pelo advento da escrita, que não apenas instituirá novas formas de organizar o pensamento e o conhecimento, como também estará na base, junto a outros elementos, da hierarquização de saberes sobre a qual se constituiu, não sem tensões, muito mais tarde, o conceito de cultura popular como aquela própria das classes subalternas. A segunda ruptura é provocada pela modernidade e pelo mito do progresso apresentado como um trem no qual cada indivíduo, cada grupo social, cada nação precisaria embarcar o mais rápido possível sob o risco de perder o passo da história. É diante desta última que se ouvirá, pela primeira vez, o anúncio do possível desaparecimento da cultura popular e, nela, dos contos e contadores de histórias tradicionais. Foi por estas razões que, durante o século XIX, folcloristas e românticos se arvoraram a registrar as tradições orais e populares antes que supostamente desaparecessem, tanto na Europa como no Brasil. Até que esta última ruptura aconteça, o conto transita eminentemente pelo território da oralidade, ainda que circule eventualmente pela escrita. É após o adentrar na contemporaneidade que uma mixórdia de novas experiências e concepções serão agregadas ao contar histórias.

No Capítulo 5, o foco será o texto do contador de histórias concebido como um gênero específico: o conto de tradição oral. Já fora do território doméstico e compreendendo o ambiente mais amplo que a cerca e que a alimenta, a heroína chega a outras casas para compreender a própria. É junto a Baba Yaga que Vasallisa⁶ passa um tempo, a mando da

⁶ Baba Yaga e Vasallisa são personagens tradicionais do folclore russo. Baba Yaga aparece em vários contos representando diversos papéis, podendo ser a doadora, a que doa o objeto mágico ao herói, a iniciadora, a raptora de crianças e, ainda, a guerreira. Normalmente, apresenta-se na forma da velha, da bruxa (PROPP, 2002, p. 50). No conto que envolve Vasallisa, o tema da heroína que perde a mãe boa e fica à mercê da madrasta má, tão comum em diversos lugares do mundo, é a base da história (ESTÉS, 1999, p. 107).

madrasta, já não tendo a mãe para protegê-la. Baba Yaga é bruxa, mas, também, é iniciadora; é ela que ratifica as tarefas que a heroína precisa cumprir em suas etapas de crescimento e amadurecimento. Aqui, volta-se o olhar para o objeto que antes era visto apenas de dentro, a uma distância não superior à do próprio quintal, na vivência de uma prática, abordando-se o texto oral a partir da concepção bakhtiniana de gênero do discurso.

Faz parte dos elementos à disposição desta narrativa, além dos teóricos já apresentados, minha experiência como pesquisadora no campo da tradição, como contadora de histórias que é, de fato, o ponto do qual parto para, posteriormente, inquirir o contexto da escola. É sob o amparo desta narrativa inicial que se pergunta aos sujeitos da pesquisa, quando esta se movimentava pelo território escolar, o que é a contação de histórias em tal contexto. Logo, ela primeiro se constitui em anterioridade no próprio processo de pesquisa para, em seguida, se estabelecer como anteparo para a pergunta dirigida à escola e a análise do material gerado e identificado a partir da mesma.

1.5 TERCEIRA TAREFA: CHEGANDO À ESCOLA, ENTRECruzAMENTO DE TENSÕES E POSSIBILIDADES

Primeiramente, deveria, antes do anoitecer, separar uma grande quantidade de grãos misturados de trigo, aveia, cevada, feijões e lentilhas. Psique ficou assustada diante de tanto trabalho, porém uma formiga que estava próxima, ficou comovida com a tristeza da jovem e convocou seu exército a isolar cada uma das qualidades de grão.⁷

Por fim, chega-se ao destino desejado, conformando este o Capítulo 6. Os elementos chave dizem respeito a como professores se reconhecem contadores de histórias – incluindo, aqui, processos de formação –, a repertórios, formas de performance, atribuições dadas à contação de história e como interpretam o significado da mesma para seus alunos; como percebem a tradição, os textos tradicionais e se e como se relacionam com ela.

No esforço de compreensão da transposição da contação de histórias do popular para a sala de aula, é possível observar movimentos não apenas nas práticas em si, no que elas possuem de contemporâneo e pertinente, mas também nas engrenagens que interconectam culturas populares e culturas hegemônicas, perpassando ainda conceitos como violência e poder simbólicos impostos das últimas sobre as primeiras (BOURDIEU, 2007).

⁷ Trecho do conto “Eros e Psique (APULEIUS, 1990, p. 33).

A chegada ao terreno da escola exige, inicialmente, um breve situar teórico sobre como a prática se reconfigura contemporaneamente. Neste momento, entro no movimento contemporâneo de contadores de histórias e também faço uma discussão sobre os programas de formação de público-leitor, especificamente sobre o Baú de Leitura, projeto inicialmente implementado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em alguns municípios do Nordeste, citado por boa parte das professoras entrevistadas ou que tiveram seus trabalhos analisados.

O corpus analisado nessa etapa é composto por: a) entrevistas realizadas com professoras da educação básica de escolas públicas baianas (Quadro 1); b) trabalhos de conclusão de curso escritos por algumas delas tendo como tema ou atravessando a contação de histórias, colocando-a no centro das análises ou como uma estratégia para apresentação da literatura infantil a crianças; e c) entrevistas realizadas com formadoras em contação de histórias e também com uma professora da UFBA cujo trabalho tem se dedicado enormemente ao tema da literatura infanto-juvenil.

É importante reforçar que, no caso dos trabalhos de conclusão de curso, considerando-se, inclusive, quão árdua é esta etapa do processo de formação em qualquer nível – seja graduação ou pós –, não é intenção analisar a sua qualidade, mas apenas como diferentes discursos neles se expressam, refletindo, não raro, contradições que, se podem ser localizadas nos textos analisados, se constroem em cenários mais amplos. Por outro lado, de modo algum é intenção contrapor o contar e o ler, mas, acredita-se, de modo geral, que deflagrar as tensões que existem entre ambas pode contribuir para a visão mais clara inclusive de como ambos se relacionam e como se dão os fluxos entre um e outro.

A cada pessoa entrevistada perguntei quais suas narrativas prediletas. Os trechos de algumas delas, assim como de algumas de minhas narrativas prediletas introduzem cada capítulo e subseções, não sendo meros objetos decorativos, mas possibilidades de acessar cada tema abordado sob outras perspectivas. Ao trazê-las, estas são sempre apresentadas como recontos, isto porque se tratam, invariavelmente, de versões de narrativas que circulam pelas águas da tradição oral assim como através de fontes escritas. No Apêndice E, há algumas destas narrativas, essencialmente aquelas que não podem ser encontradas em livros, já que foram por mim recolhidas no contato com contadores de histórias ou com as professoras contadoras de histórias.

Abro, também, cada capítulo, com uma fotografia produzida em meus processos de pesquisa junto a contadores de histórias tradicionais, tanto em Burkina Faso como no Brasil. No Apêndice A, há uma lista com informações mais detalhadas sobre cada uma das

imagens, que são acompanhadas por citações retiradas de entrevistas realizadas e provérbios recolhidos nas mesmas situações, duas das quais podem ser encontradas nos Apêndices B (depoimento de Hassane Kouyaté) e C (Entrevista com François Moïse Bamba). Além disto, um breve relato sobre a experiência no interior da Bahia pode ser acessado no Apêndice D (Surpresas do Encontro).

Com relação ao como da escrita deste trabalho, há uma última informação a ser posta. Optei por circular entre a primeira pessoa e a terceira pessoa do singular. Normalmente, quando falo em primeira pessoa estou tratando de experiências vividas por mim ou de decisões pessoais muito específicas pensadas e concretizadas dentro do processo de pesquisa. O uso da terceira pessoa para o restante do texto é uma escolha estética que me coloco todas as vezes em que trato de reflexões construídas em diálogo com várias outras vozes, seja dos teóricos, sujeitos, textos analisados ou do processo de orientação. Em uma mesma direção, algumas vezes abro mão de uma linguagem poética, subvertendo não raro um pensamento mais formal, tanto porque, frequentemente, minha voz contadora de histórias assoma e se impõe.

Ao fim, na composição deste trabalho, espera-se constituir uma narrativa: seu herói, o conto; suas tarefas, o adentrar em cada um dos territórios já colocados anteriormente e o enfrentamento dos momentos de rupturas; seus instrumentos, a narração e seus constituintes (a escuta, a performance, etc.); e, na conclusão, o delinear de um final provisório, base, em verdade, para reflexões que se pretende atinjam aqueles que estão colocando, de um modo ou de outro, o contar histórias no centro de seus estudos e práticas educativas.

Bem, este é o “era uma vez” desta pesquisa, a porta de entrada da jornada. Ao final, não se chega necessariamente a um “felizes para sempre”, mas quem sabe a um “e assim foi, assim se fez, ao menos por enquanto”, a partir do qual se pretende voltar ao lar, não o mesmo, mas já outro, profundamente alterado pela jornada acadêmica, por este percurso realizado: que ele traga não respostas fechadas, mas pontos de partidas para outras aventuras... mas não se deve aqui antecipar finais.



Acreditamos que a palavra tem quatro ramos: a palavra ancestral, aquela que fala de nossas origens; a palavra grávida, porque esconde outros sentidos, como os provérbios; a palavra sagrada, que conecta o mundo visível a mundo invisível; e a palavra fútil, a de todos os dias.

François Moïse Bamba

2 O ADENTRAR NO TERRENO DA CULTURA

O menino escalou o penhasco, voltou correndo para casa com a pele de foca voando atrás dele e se jogou para dentro de casa. Sua mãe contemplou o menino e a pele e fechou os olhos, cheia de gratidão pelo fato de os dois estarem em segurança. Ela começou a vestir sua pele de foca. [...] Ela se voltou para ele com uma expressão de profundo amor nos olhos. Segurou o rosto do menino nas mãos e soprou para dentro dos pulmões do menino seu doce alento, uma vez, duas, três vezes. Depois, com o menino debaixo do braço como uma carga preciosa, ela mergulhou bem fundo no mar e cada vez mais fundo. A mulher-foca e seu filho não tinham dificuldade para respirar debaixo d'água.⁸

No conto “Pele de Foca”, a heroína é um ser que vem das águas, da família dos mamíferos marinhos. Volta e meia, ela e suas amigas emergem e, chegando à praia, se despem de suas peles, adquirindo forma humana e celebrando em danças e risos, a alegria. Certa vez, ao chegar de uma pescaria, um homem muito solitário a vê dançando e rouba sua pele, prometendo devolvê-la um dia, caso ela se casasse com ele e com ele vivesse ao menos algum tempo. Ela concorda, aparentemente por ter sido obrigada, mas talvez também tenha sido tomada por uma certa compaixão por aquele outro. O tempo passa, no entanto, e ele não cumpre o prometido. Afastada de sua pele de foca e, sobretudo, do mundo ao qual realmente pertence, seu corpo enfraquece e se resseca, até que o filho encontra o objeto roubado, devolve-o à mãe e esta, enfim, percorre o caminho de volta para casa.

A pele, em tal narrativa, é uma metáfora possível para um conceito que, ao menos aparentemente – e pode-se ter isto como princípio –, a tudo recobre: a cultura. Ela é algo no qual o ser está imerso, mas, paradoxalmente, é também objeto de deslocamento: pode-se transitar por ela, perdê-la e reencontrá-la. Aquela define, ainda, uma certa noção de pertencimento, coletivizando a experiência subjetiva: quem a tem se conecta, indubitavelmente, a um universo de semelhantes. O fato de possuí-la ou de pertencer a ela indica, por sua vez, todo um sistema singular de apreensão e construção da realidade. Por fim, é um objeto agonístico, centro e cenário de embates e disputas, instrumento e referência de poder.

Um rastreamento na Constituição Federal Brasileira de 1988 (CF/88), pensando-se na dimensão política do conceito de cultura, leva a uma série de expressões a ela vinculadas: ela é patrimônio material e imaterial, ou seja, aquilo que, sendo construção histórica, já é e, portanto, precisa ser protegido, preservado, defendido; é, também, objeto de

⁸ Trecho do conto “Pele de foca, pele da alma” (ESTÉS, 1999, p. 326).

difusão, formação e acesso, figurando ao lado de educação, desportos e ciências como bens os quais o cidadão tem o direito de acessar; em diversos trechos, é colocada contígua às artes, sem que seja necessariamente distinguida, indicando não só uma multiplicidade de sentidos mas, também, uma liquidez do conceito para o qual é necessário olhar sempre com um pouco mais de proximidade a fim de que seja, de fato, um instrumento confiável de análise e de aprofundamento de dado objeto, no caso deste trabalho, do conto e seus trajetos.

Uma das questões fundamentais na criação do conceito de cultura é o reconhecimento daquilo que distingue o ser humano da natureza ou, melhor dizendo, do que em si ultrapassa a sua destinação biológica. Segundo Roque Laraia (1986), a base de tudo é a linguagem e a capacidade de produzir instrumentos – ou seja, objetos que potencializam o corpo, sobrepondo-se à aparente fragilidade humana frente a outros animais – e, completando a ideia, a possibilidade de transmissão e aprendizagem.

De acordo com o mesmo autor, o conceito de cultura, como compreendido nos dias de hoje, ao menos dentro da perspectiva antropológica, foi definido pela primeira vez por Edward Tylor que, ao sintetizar a expressão germânica *kultur* (representações espirituais de uma comunidade) e a palavra francesa *civilization* (realizações materiais de um povo), chegou a *culture*, em inglês, cujo significado seria: “todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, artes, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (TYLOR apud LARAIA, 1986, p. 25). Enquanto esta conceituação tem uma vinculação mais forte com bens, Zumthor se aproxima mais de relações e discursos dizendo que cultura é:

Um conjunto – completo e mais ou menos heterogêneo, ligado a uma certa civilização material – de representações, comportamentos e discursos comuns a um grupo humano, em um dado tempo e espaço. Do ponto de vista do uso, uma cultura surge como a faculdade, entre todos os membros do grupo, de produzir signos, de identificá-los e interpretá-los da mesma maneira; ela constitui, assim, o fator de unificação das atividades sociais e individuais, o lugar possível para que os interessados tomem as rédeas do seu destino coletivo (2010, p. 66).

Em ambos os conceitos, a noção de pertencimento está posta. Não se trata de quaisquer complexos ou conjuntos, mas de determinados grupos ou sociedades que tornam, através da partilha de bens materiais e simbólicos, os indivíduos seus membros, o que lhes confere uma identidade através da qual dialogam com o mundo. Citando Ruth Benedict, Laraia afirma que “a cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo. Homens de culturas diferentes usam lentes diversas e, portanto, têm visões desencontradas das coisas”

(1986, p. 69). Voltando à metáfora primeira, diferentes peles, em diferentes ambientes, constroem diferentes referenciais de mundo.

Roberto Sidnei Macedo (2006, p. 29) afirma que “a cultura fala da existência e o estudo da cultura precisa saber que esse existir existe”, sendo relevante, sobretudo para a última dimensão apresentada, a contribuição que apresenta de Guimarães Rocha a respeito, quando este coloca que “[as culturas] são versões da vida, teias, imposições, escolhas de uma política de sentidos e significados que orientam e constroem nossas alternativas de ser e de estar no mundo” (apud MACEDO, 2006, p. 29).

A cultura como objeto (passível de acesso, difusão, formação) é uma concepção mais restrita cujo âmbito cruza e muitas vezes se confunde com o artístico. Burke (2010, p. 22), em seu estudo aprofundado sobre cultura popular, chama a atenção para o fato de que, “na era da chamada ‘descoberta’ do povo [século XIX], o termo ‘cultura’ tendia a referir-se a arte, literatura e música”. A importância do conceito, nesta amplitude, é o fato de ele ainda ser bastante funcional nos dias de hoje, primeiro, para o senso comum, e, embora mais amplo, também no contexto das políticas públicas. A associação entre cultura e erudição é conhecida, sendo comum a atribuição de “culto” ou “cultu” a homens e mulheres com uma determinada quantidade de conhecimentos enciclopédicos assimilados, ou seja, em tais casos, cultura é um objeto de consumo e acumulação, podendo cada indivíduo adquiri-lo não só em proporções diferenciadas, mas, também, de acordo com as condições materiais em que vive. Como objeto, haverá, também, claramente, uma distinção entre aqueles produzidos pelas culturas das elites daqueles produzidos pelas culturas populares ou subalternas (CANCLINI, 2011).

Nesse sentido, é muito pertinente trazer como Doralice Alcoforado, tomando como ponto de partida a concepção de Canclini, compreende o conceito de cultura:

Um processo social de produção determinado pelo sistema econômico. O econômico e o social, constituindo-se como uma totalidade indissolúvel, estimulam o processo de representações, de reprodução e de reelaboração simbólica das condições concretas da existência, como também das expectativas de vida, enformadas pela imaginação. (1990, p. 15).

Tal concepção engendra outra dimensão para o conceito de cultura, enraizada no econômico e no político. Por ela, as condições materiais de existência interferem em cada uma das dimensões da cultura apresentadas anteriormente, inclusive e especialmente nos lugares de poder que os diversos contextos culturais tecem como próprios e do outro, nas crenças que, através destes, estabelecem sobre si e sobre o outro. Logo, enquanto em uma concepção mais ampliada a cultura é o solo no qual todos pisam, a pele na qual todos de uma

dada comunidade ou grupo ou sociedade habitam, uma base comum e fundante, em uma mirada mais restrita, é um objeto circulante cuja posse depende de certas condições não necessariamente iguais para todos.

No atravessar de ambas as concepções – a mais ampla e a mais restrita –, é possível traçar elementos relacionados a estruturas de poder ou, mais especificamente, discursos que apontam para elas. Além das questões ligadas às condições materiais de existência, já brevemente apontadas anteriormente, no momento em que se debruça sobre seu conceito, toda a intelectualidade europeia está sob o impacto do livro *A origem das espécies* e da teoria do evolucionismo de Darwin. De acordo com Laraia (1986), Tylor trabalha tendo como base uma suposta “igualdade da natureza humana”, considerando, no entanto, que a diversidade é resultado de diferentes estágios de desenvolvimento de cada grupo ou sociedade. Para ele, haveria uma escala civilizatória na qual as nações europeias representariam o topo, estando as chamadas civilizações primitivas em suas base.

No âmbito das ciências, tal noção foi superada, sendo um ponto chave a concepção de Boas sobre o particularismo histórico, “segundo o qual cada cultura segue os seus próprios caminhos em função dos diferentes eventos históricos que enfrentou” (LARAIA, 1986, p. 37). As concepções mais contemporâneas de cultura não abandonaram por completo Tylor, privilegiando, porém, uma perspectiva mais afinada com Boas. Há um esforço também em tornar o conceito algo mais preciso. Nesta direção, de acordo com Laraia (1986), Lévi-Strauss e Clifford Geertz trabalharam com a dimensão simbólica da cultura, tendo o primeiro enveredado por uma concepção de inconsciente onde estariam impressos princípios que se manifestariam na experiência cotidiana.

Burke, ao propor uma definição, no escopo do próprio trabalho, para o conceito de cultura, coloca que o primeiro impulso dos folcloristas do século XIX foi buscar “equivalentes populares da música clássica, da arte acadêmica e assim por diante” (2010, p. 22), sendo, por sua vez, uma pesquisa empreendida fundamentalmente por representantes das elites que, ao menos no princípio – mas não somente – da construção do conceito de cultura, em muito olhou para os objetos das diversas culturas tendo como parâmetro a própria, expressões de um certo etnocentrismo que vigorou – e ainda vigora – por tempo demais.

Milman Parry, analisado por Ong (2006), descobriu que a obra homérica era nada mais nada menos que uma produção de artistas orais e não produto da escrita, como pensado inicialmente, dadas a sua beleza e grandiosidade. Mais recentemente, em território brasileiro, encontra-se o livro *Histórias de Tia Nastácia*, de Monteiro Lobato, no qual se identifica uma clara distinção na forma como se lida com o objeto popular quando portado por um

representante das classes populares ou por um membro da elite: se a velha cozinheira negra da família conta, seus textos são recebidos como produtos “sem pé nem cabeça” da ignorância do povo; se Dona Benta conta, seu acervo expressa a sua erudição livresca (RIBEIRO; MUNIZ, 2012). Em tais exemplos, é possível observar que os objetos não são neutros nem transitam por territórios neutros, mas guardam os valores das culturas às quais estão vinculados e, por sua vez, são vistos distintamente por aqueles que estão de fora das mesmas, não sendo raras posições etnocêntricas e, mais do que isto, relações tensas e opressoras, dadas as condições simbólicas e materiais em que cada qual se sustenta⁹.

Voltando à narrativa primeira, o que recobre a heroína é sua pele, sua aparência, sua forma, que também é o que pode reconectá-la com sua natureza mais íntima. Ao despir-se da pele humana para se (re)vestir com sua cobertura de origem, volta ao lar. Neste sentido, a cultura, como a pele, é o que recobre, é o que se manifesta, cotidianamente, em todos os atos e atividades humanas, mas é também o que as funda, o solo de onde emerge, e mesmo os processos de transformação pelos quais passam é o objeto e também o terreno no qual este se constitui. E, em meio a tudo isto, é ainda um tipo de alimento espiritual.

Considerando-se o foco desta pesquisa, tomo o conto como o objeto da cultura, na acepção mais restrita, como elemento que é produto de um território, ou seja, a própria cultura em sua concepção mais ampla, sendo manifestação desta, a ela pertencendo, intercambiável, circulante, nômade, na acepção de Canclini (2011), e sujeito a transformações de acordo com os percursos que trilha. Aqui, interessa o atravessar de três territórios em particular: aquele da sociedade de tradição oral, o da cultura popular e, por fim, o da cultura contemporânea (uma mixórdia) na qual se tece o adentrar do conto na escola, o ponto final desta jornada.

Antes, no entanto, de entrar em cada um desses territórios, cabe uma mirada do alto, como quem averigua um mapa antes de se tomar alguma estrada. Do alto, uma das primeiras coisas que se percebe é que a narrativa oral pertence às águas da oralidade. Nos contextos culturais nos quais tais águas, por alguma razão, perdem força e vitalidade, o mesmo acontecerá com a palavra do conto. Este, por sua vez, quando longe do próprio habitat, sobretudo se por demorado tempo, parece se tornar outra coisa, cabendo aqui a pergunta se esta coisa outra prescinde daquilo que repousa em suas raízes, em sua origem mesma.

Há ainda que se apontar de que forma os principais marcos de tal mapa foram estabelecidos, tendo como ponto de partida jornadas particulares. Afinal, em tudo há um

⁹ Vide concepção de Alcoforado (1990) tendo como base Canclini.

começo e, no que diz respeito a este trabalho, muitos são os entrelaces da pesquisa acadêmica com experiências e escutas vividas em outros espaços, como educadora e contadora de histórias.

2.1 O CONTO NO IR E VIR DE UMA JORNADA SINGULAR

Esta história aconteceu há muito tempo, em um país do Oriente com um rapaz que se chamava Yunus. Ele vivia na zona rural, trabalhando em um sítio e era analfabeto, pobre e muito simples. Mas Yunus tinha um desejo imenso de conhecimento, de saber das coisas do espírito e das coisas do mundo.

Quando fez vinte e um anos, deixou a sua terra natal e começou a perambular de um lugar para outro, sempre muito curioso, procurando aprender tudo que lhe parecia de bom proveito. Depois de uns três anos de peregrinação, ele ainda não se sentia satisfeito. Faltava-lhe saber mais das coisas do espírito – das coisa que elevam o coração e a alma¹⁰.

Era julho de 1999, Festival de Inverno de São João Del Rei, em Minas Gerais, uma cidade cujos sinos falam¹¹. Por toda uma semana, participei de um curso de contação de histórias intenso com Gislayne Matos, a quem, pela primeira vez, eu encontrava. Trabalhávamos em um salão de um dos muitos prédios históricos da cidade com janelas cujas alturas permitiam à luz do dia jogar clarões sobre nós. Entre os vários turnos, alternávamos um trabalho de formação envolvendo corpo, voz e gestualidade que em muito cruzava práticas do teatro, com longas conversas sobre o conto, suas funções, suas origens.

Em uma dessas conversas, Gislayne Matos traçou um paralelo entre as chamadas sociedades tradicionais e a sociedade contemporânea. Sentada em frente a nós, com uma voz firme, ela apontou as marcas distintivas entre duas formas de configuração do humano enquanto ser coletivo, imbricado em uma série de relações consigo mesmo, com o outro, com o tempo, o espaço e, mesmo, com a divindade.

É importante colocar que os registros daquela experiência foram feitos em uma relação de fala e escuta, o que significa dizer que, sem qualquer mediação eletrônica que garantisse a justeza de cada palavra pronunciada, as anotações do período correspondem àquilo que afetou sobremaneira os meus sentidos. Ora, em uma possibilidade de apreensão sensível do conhecimento, os saberes adquirem uma perspectiva global, tocam o corpo do

¹⁰ Trecho do conto “A canção de Yunus” (MATOS, 2004, p. 50)

¹¹ São João Del Rei é a única cidade brasileira a guardar a tradição dos sinos que se comunicam com seus moradores através de uma série de diferentes formas de tocá-lo, cada qual correspondendo a uma diferente mensagem: nascimentos, festas, mortes, etc.

indivíduo como um todo para, em seguida, ser reelaborado por este. Nas palavras de François Moïse Bamba, contador de histórias da etnia Senofo, do oeste africano, na transmissão oral, o saber atinge o corpo, que atinge a memória, tornando-se essa em conhecimento possível de ser transmitido. Neste ciclo, a palavra da qual se fala não é mais apenas do outro, torna-se também própria, particularizada pelas próprias experiências e sistemas sensoriais. Logo, quando relato aquele momento em particular, permito-me ser guiada por dados sensíveis, aqueles de minhas anotações e de minhas memórias.

Pois bem, de acordo com a fala de Gislayne Matos em mim registrada naquele curso, as chamadas sociedades tradicionais estabeleciam com o tempo uma relação cíclica, que era o tempo da natureza, no qual estavam imersos. Isso significava ciclos de vida e morte, de finais e recomeços, afinados com os tempos de semear, de esperas e de colheitas. A relação com o espaço, por sua vez, possuía uma dimensão sagrada: tudo e todos eram a manifestação de uma força criadora transcendente. Em tais sociedades, a transmissão do conhecimento se dava por uma via eminentemente oral, por isto mesmo, os mais velhos eram aqueles que sabiam e, assim, era conveniente e essencial para a sobrevivência respeitá-los. Ainda, em tal configuração social, o conceito de família era muito mais amplo, envolvendo, praticamente, todos os laços de parentesco. É em tal sociedade que o conto nasce, como uma necessidade humana de narrar e de intercambiar.

Em contraponto, ela também nos apresentou a sociedade moderna, surgida após a revolução industrial, uma ruptura com o passado em vários sentidos, tendo como pátria de nascimento o pensamento ocidental europeu do qual nós brasileiros somos herdeiros. Este novo modo de configuração social tem na ciência e no método os novos paradigmas de conhecimento e, mesmo, de uma suposta verdade. O produto industrializado ocupa o lugar do artesanato, as cidades crescem, a família se torna nucleada, restrita a pai, mãe e filho, não raro um único filho. O tempo, antes cíclico, adquire uma dimensão linear tendo como símbolos maiores o relógio e o apito da fábrica. Neste caso, o tempo não se reinventa, se devora a cada instante. Enquanto isto, a transmissão do conhecimento ganha o reforço da escrita e de outras tecnologias, tornando aparentemente obsoletas as memórias dos mais velhos. Nesta outra configuração, o jovem se eleva a uma categoria de maior importância. Na nova espacialidade, se assim podemos chamá-la, o conto quase se esvazia, consumido por uma aparente obsolescência e acometido pelo esquecimento. Afinal, em tal território, onde ainda é possível encontrar “pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas?” (BENJAMIN, 2008b, p. 19).

Em síntese, Gislayne Matos nos falava de um período da humanidade em que o terreno fora fértil para o surgimento e o florescimento do conto, o da tradição – o das culturas orais e populares – e de um outro, mais hostil e árido, “aceso a luz neon” ([s.d.], p. 8), cuja necessidade incessante de novidades acaba por tornar tudo instantâneo, algo efêmero. Em sua voz, ainda falaria de uma distinção radical entre as chamadas sociedades tradicionais e as modernas: enquanto as primeiras estariam constantemente preocupadas com a conservação do saber, visto que tudo era guardado pela memória e pela experiência e o esquecimento poderia ser fatal para uma comunidade, as segundas voltariam todos os seus esforços para o consumo, não estando em questão o medo da perda, mas o experimentar o novo.

De certa forma, proponho-me, no intercurso deste trabalho, fazer um percurso similar ao realizado por Gislayne Matos, tanto naquela oficina da qual participei como em suas pesquisas e publicações posteriores, pensando o conto como um viajante que transita da tradição para a contemporaneidade, sujeito às intempéries do caminho, sem perder, no entanto, certa estrutura e funcionalidade que o mantém inteiro neste decorrer. Apenas acrescento alguns elementos e aprofundo outros, constituindo uma narrativa outra, no terreno próprio da bricolagem.

Apesar de alguns autores contemporâneos no campo da narrativa oral – em se tratando de produção brasileira – tratarem da questão da tradição, muito mais através da menção do que do debruçar-se, claramente é Matos (2005) quem vai tomá-la como base essencial para compreender o fazer de tal ofício nos dias de hoje, com foco, em especial, nas sociedades orais. O que ela, no entanto, chama de tradição, pretendo estender um pouco mais, tendo na cultura o conceito diretor e demarcando estas duas diferentes espacialidades que estão intimamente ligadas à tradição, o oral e o popular, terrenos que se imbricam um no outro, mas que não necessariamente se justapõem, considerando-se, inclusive, a anterioridade do primeiro e as diferentes correlações de forças que se tecem em cada um deles e reconhecendo, ainda, no transitar de um campo a outro, duas rupturas e não apenas uma: aquela provocada pelo surgimento da escrita e, em um momento posterior, a promovida pela modernidade e seus constitutivos, incluindo sua centralidade na escrita. Por outro lado, estas águas que se espraiam na contemporaneidade são águas residuais que correm onde lhes é possível, no entremeio das renovações contemporâneas.

Para Matos (2005), o movimento de renovação do conto, do qual ela é representante e cujo impulso ganhou forma, sobretudo por volta de fins dos anos 60 e início dos anos 70, na Europa, primeiramente (PATRINI, 2005), é uma resposta a um apelo silencioso da própria contemporaneidade por uma certa poesia em meio ao desencantamento

frente ao mito de modernidade que, afinal, não se concretizou. Neste cenário, o papel dos contadores de histórias contemporâneos seria o de reatualizar no presente uma prática enraizada na tradição.

Em sua fala naquela ocasião, no Festival de Inverno de São João Del Rei, em julho de 1999, ela antecipava dois elementos fundamentais para pensar o conto na contemporaneidade: 1) a ruptura com a tradição; e 2) um objeto, o conto, como uma entidade capaz de se mover através de diferentes configurações sociais, estabelecendo com cada uma delas diálogos possíveis, sem, no entanto, perder o que o singulariza, ainda que sujeito a transformações e embates, que vai e volta quando terrenos mais propícios se lhe são oferecidos.

Tradição e contemporaneidade são duas categorias muito presentes em grande parte dos trabalhos relacionados à contação de histórias na atualidade, sejam eles no campo acadêmico, pedagógico ou artístico. Da tradição se fala com certa nostalgia, como uma experiência perdida nos tempos de dantes, tempos sem energia elétrica, sem televisão, sem escolas. Por sua vez, do aedo grego ao menestrel, todos são compreendidos como contadores de histórias tradicionais. É na tradição que o conto nasce e se instala. A modernidade traz a ruptura e com a tecnologia e seus aparatos, o silenciamento da escuta e do contar.

O que silencia, no entanto, nesses dias do nosso tempo, parece ser uma experiência comumente associada ao rural, ao velho e mesmo ao subalterno. Enquanto isto, a contemporaneidade surge com um outro contador de histórias, não raro jovem, urbano e preocupado com uma formação algo mais sistemática não mais através da tradição que, ao menos por agora, sabendo-se que há a necessidade de maiores aprofundamentos, poderíamos definir simplesmente como a transmissão oral de geração a geração (VANSINA, 2010, p. 140), de boca a ouvido, na troca direta entre indivíduos.

Parte importante da produção recente sobre narrativas orais apenas constata a ruptura, quando muito, como já foi dito, com certa nostalgia, colocando a televisão no centro de um embate fatalmente perdido pelo conto, mas se foca, de fato, no presente, que é visto, naturalmente, sob diferentes perspectivas: para alguns, a contemporaneidade é o lugar de atualização da tradição e, neste caso, a performance dos novos contadores de histórias tem sua estética construída bebendo na fonte dos velhos, com foco na voz e em um texto construído no ato de sua enunciação; para outros, a contemporaneidade é lugar de experimentação, podendo o texto ser memorizado, a performance ensaiada e o contar história se tornar uma experiência cênica e mesmo teatral; há, ainda, por fim, sobretudo para a escola, aqueles para os quais contar histórias criou um laço quase impossível de ser desatado com a leitura.

Obviamente, estas três modalidades podem aparecer mescladas, mas indicam, de qualquer modo, três estádios importantes do contar histórias na contemporaneidade. E, vale notar que são aquelas duas últimas, sobretudo a última, que ganham cada vez mais espaço nos dias de hoje, em especial no ambiente pedagógico.

Matos (2005, p. 2-3) aponta a palavra do conto como tendo várias significações; para além de um signo, uma mera representação de alguma outra coisa, ela é seu texto – o que implica em seus sentidos – a performance, pois a palavra contadora tem gesto e voz e olhar, corporeidade, enfim, e, completando a tríade, ela é seu próprio portador, o contador de histórias. Esta palavra, o conto em acontecimento, texto pronunciado pela voz do narrador, jornada. Pode-se mesmo caracterizá-lo como uma entidade movente, nômade cujo percurso se dá sob o território diverso, de fronteiras pouco imprecisas e, por isto, desafiadoras, da cultura e da tradição.

Logo, tomo como ponto de partida o conto como o herói do percurso e o fato de que ele viaja e, porque viaja, de alguma forma, está presente em todo o percurso da humanidade, não morre, não desaparece, mas sim, desloca-se a depender dos ventos ou das águas. Mas por que ele viaja e submetido a que forças? Bem, certo provérbio do oeste africano afirma que o conto é como um rio, qualquer um bebe dele de acordo com em qual parte de suas margens esteja e ainda a depender de qual recipiente tenha em mãos. Poderíamos, ainda, acrescentar, a depender de quais condições ambientais apresenta: margens assoreadas e águas poluídas podem torná-lo quase inacessível.

As águas pelas quais percorre o conto é a oralidade. Nela, viva e pulsante, o conto navega livre; onde está ameaçada, também o conto se encontra sob ameaça. Entretanto, por ser esta uma época dominada eminentemente pela escrita e, por serem tais águas de origem ancestral, são também de difícil observação. Por isto, reconhece-se o lidar com tal objeto por meio de uma aproximação indireta, através de resquícios existentes no presente diante dos quais não há certezas, mas tentativas de construções teóricas cujas ligas se pretendem também elaboradas a partir de alguma dose de imaginação e sensibilidade.

No princípio, tudo era pronúncia, e essa pronúncia era garantida através da transmissão intergeracional. É este o ponto de partida desta jornada, lócus de origem do conto tal qual este é concebido até agora, a chamada cultura de tradição oral primária como concebida por Ong (2006) e Zumthor (2010), ou seja, uma dada territorialidade de completa ausência da escrita. Mais do que ausência da escrita, talvez seja melhor optar pelo ainda não surgimento da mesma. Pode parecer esta uma jogada banal semelhante a quem apenas move um peão em um jogo de xadrez por não ter, estrategicamente, nada melhor a fazer. No

entanto, a opção por este movimento pode provocar uma mudança na perspectiva que se deve observar. Em tais sociedades, a ausência da escrita não implica uma falta na construção e transmissão de seus saberes. Mesmo o pensamento humano de então se organiza e constrói estratégias outras para, inclusive, desenvolver uma forma de abordar o conhecimento que, em sua estrutura, não se diferencia do pensamento científico (LÉVI-STRAUSS, 2011). A escrita, quando chega, permitirá ao ser humano outras possibilidades até então não sonhadas. O fato de que sua presença significa acréscimo, entretanto, não implica que a sua ainda não existência deva ser percebida necessariamente como signo de precariedade.

Tendo a cultura de tradição oral primária como o território primeiro do conto, lócus no qual nasce como uma necessidade imperiosa de construção, armazenamento e transmissão de conhecimento, buscar-se-á, para ajudar a constituir este percurso, uma vez mais, Gislayne Matos. No que concerne às obras escritas no Brasil sobre o tema das narrativas orais, *A palavra do contador de histórias*, resultado de sua pesquisa de mestrado, é, possivelmente, aquela que mais se debruça sobre a sociedade oral como um antecedente fundamental para que seja possível compreender a natureza do conto, inclusive no papel que desempenha na contemporaneidade. Ela ampara parte importante de seu percurso na obra de Amadou Hampâté Bâ, tradicionalista do oeste africano que também figura na bibliografia deste trabalho. Pretendo colocar em cena, neste momento, também depoimentos recolhidos contemporaneamente sobre a experiência de sociedades africanas que se encontram ainda profundamente imersas em universos essencialmente orais ou o estiveram até bem pouco tempo. Também nos auxiliarão nesta etapa do percurso, Ong (2006) e Zumthor (2010), dentre outros.

Ao se tratar do primeiro território pelo qual o conto transita, fala-se daquele estruturado tendo por base a oralidade primária, ou seja, aquela construída essencialmente tendo a voz como instrumento central de anunciação. Ao se passar para o território da chamada oralidade mista, cunhada por Zumthor (2010, p. 36) como aquela coexistente com a escrita, optarei pelo popular como categoria de análise. Isso porque a coexistência entre oralidade e escritura, em qualquer nível que seja, se instala – o que será possível ver com mais detalhe no decorrer de nosso percurso – sob um campo minado e conflituoso entre as camadas hegemônicas e as camadas subalternas, tornando-se as primeiras detentoras da escritura enquanto às últimas resta ainda o oral, a oralidade, como campo de construção e manutenção de saberes. Veja-se, que a “escolha” da direção do conto das sociedades de cultura oral primária para as camadas populares não é aleatória, ele segue por onde sua matéria fundamental – a palavra falada – continua a ter uma função de relevância, por onde suas águas

continuam a percorrer. É esta, talvez, a primeira ruptura vivida pelo conto, aquela promovida pela disseminação de uma nova tecnologia, a escrita, como instrumento não só de produção do conhecimento, mas também de poder, constituindo para o tradicional uma territorialidade comumente associado a certa subalternidade (LIMA, 2005).

É a partir desse segundo território que alguns autores, e dentre eles Benjamin, vão ter no popular a casa natural do conto, quando em verdade, ao menos isto se postula neste trabalho, ele jornadaia pelo popular vindo de outras paisagens.

Zumthor, em seu estudo sobre poesia oral, chama a atenção para tal pressuposição – o oral e o popular como categorias análogas –, quando, em verdade, considera que a oralidade ultrapassa e engloba o campo do popular. Ele compreende a construção desta última categoria como um local de embate entre culturas hegemônicas e culturas subalternas, sendo o popular associado ao segundo e, diante disto, adverte: “nada [...] autoriza a estabelecer-se uma identificação entre popular e oral” (2010, p. 18-19).

No campo da construção teórica recente sobre as narrativas orais desenvolvida em território brasileiro, aquilo que se tem chamado comumente de contadores de histórias tradicionais tem abarcado, de modo impreciso, tanto o indivíduo das chamadas sociedades de tradição oral como aquele da cultura popular. *Griots* e outros mestres da tradição figuram ao lado dos tios e avós ou mais velhos que, chegada a noite, contavam histórias em volta da fogueira. É certo que estes tios e avós atravessam as culturas orais e as culturas populares como contadores de histórias, mas há uma mudança no lugar que estes ocupam no seio de suas comunidades e é necessário se estar atento a ela.

Ao incluir oral e popular em um mesmo conceito se está, em verdade, colocando em um mesmo conjunto diferentes espacialidades históricas. O conto não nasce na cultura popular; transfere-se para esta na medida em que os pilares das sociedades de tradição oral sofrem profundas transformações de fundo social, cultural e econômico. Esta questão é fundamental porque, na sociedade de tradição oral, além da centralidade que o conto ocupa, ele é para todos: todos escutam os mesmos mitos e histórias; é através destes que os lugares são legitimados socialmente.

Nesse novo cenário, percebe-se, naturalmente, a instalação de alguns embates que vão marcar, inclusive, a definição do que seja o popular. Atravessado o campo da oralidade primária, o oral permanece como um veio de comunicação no terreno do popular. Ele é, de fato, a matéria básica das águas que carregam o conto em suas travessias. É porque o mundo popular não tem acesso ao mundo letrado, ou se o tem é de modo insuficiente, que mantém, conserva formas orais de transmissão.

Junito Brandão (1989), ao traçar o percurso que trouxe os mitos a uma etapa da história da humanidade em que foi possível escrevê-los, narra a série de intempéries e ataques ao qual este foi submetido. Do logos desmistificador dos pré-socráticos, passando por uma série de outros processos de desnudamento e esvaziamento do mito, ele joga a questão: “morreu a mitologia? A resposta é, ainda não”. E, então, ele mesmo coloca:

Com efeito, ao longo de todas as refregas, dos fins do século VII aos fins do século I a.C., a mitologia, sem desmitização e sem dessacralização, se bem que bastante ferida, manteve-se viva e atuante. A fórmula de tal sobrevivência é facilmente explicável. Se a tenacidade e o vigor, com que os pré-socráticos bem como alguns outros pensadores e ‘reformadores’ combatiam o mito, se tivessem imposto integralmente à consciência grega, a tradição mitológica teria desaparecido por completo. Mas tal não aconteceu, porque os ataques desfechados contra o mito partiram sempre da elite pensante, de filósofos, de poetas e de escritores (com muitas e poderosas exceções) e se uma parcela dessa mesma elite pensante descobriu, sobretudo no Oriente, ‘outras mitologias’ capazes de alimentar-lhe o espírito, a massa iletrada, tradicionalista por vocação e indiferente a controvérsias sutis, a alegorismos e a evemerismos, agarrava-se cada vez mais à tradição religiosa (BRANDÃO, 1989, p. 32).

Supõe-se que o mesmo ocorreu com o conto – herdeiro direto do mito – no que concerne à sua permanência através dos séculos. De fato, quando românticos e folcloristas invadem as casas dos camponeses no esforço de registrar a tradição oral (BURKE, 2010), fazem-no sob a alegação de que é preciso registrá-la antes que esta desapareça, sob a palavra alarmada de que esteja em vias de extinção graças à crescente urbanização, escolarização, dentre outros fenômenos da modernidade. Eis, pois, a modernidade entrando no momento da ruptura.

É o contador de histórias popular, excluído de alguma forma da sociedade letrada, que vai manter o conto como uma unidade de saberes, de importância. Então, o conto aqui se encontra no território sempre impreciso do “inculto”, da cultura popular. O que define o contorno deste território é o acesso ou não à chamada cultura de elite, um conceito inexistente nas sociedades de tradição oral e forjado, de fato, por volta do século XVIII (BURKE, 2010).

Nesse novo território, o conto já não ocupa um lugar central na relação com o conhecimento e seus portadores já não estão no centro do poder. Por outro lado, ele continua a ter importância vital para as sociedades não letradas que estão, agora, de alguma forma, submetidos à falta provocada pela ausência da escrita. Não tê-la implica, necessariamente, o não acesso a certas institucionalidades da contemporaneidade.

Esta é a delicadeza da primeira parte do território que se pretende percorrer, capaz de desvelar aspectos importantes das rupturas entre tradição e contemporaneidade. Sim, que se fale delas no plural. É no momento em que esta transmissão é ameaçada que se dá a chamada ruptura e tal ameaça não vai ocorrer apenas na modernidade, antes, de fato, outros ataques lhes lhe são desferidos.

Com relação ao reconhecimento do popular como categoria de análise no campo das narrativas orais, entre alguns dos autores mais relevantes, pode-se observar que Gislayne Matos substancia parte importante de seus estudos nas sociedades de tradição oral ainda que reconheça representantes do povo como importantes portadores das tradições orais. Benjamin (2008b), outro teórico chave, base para inúmeros estudos sobre as narrativas orais, já transitando no campo das distinções e da ruptura provocada pela modernidade, tem no homem ou mulher do povo o grande contador de histórias. Esta mesma acepção será adotada por Lima (2005) que, ao estudar, contadores de histórias do sertão do Ceará os define como essencialmente pertencentes às classes subalternas.

Ao classificar o popular como o subalterno, Lima dá a devida dimensão que o conto tem para tal momento histórico. É certo que ele circula, alcançando também os salões das elites, mas já é colocado como uma arte de povo. Foi ao povo que os Irmãos Grimm e vários outros recorreram para coletar as tradições orais. De forma similar, os principais informantes de Câmara Cascudo e Sílvio Romero, dentre outros folcloristas, são também do povo. Monteiro Lobato, por sua vez, ao eleger em meio a sua trupe de personagens, alguém para transmitir as narrativas orais populares aos membros do Sítio do Picapau Amarelo, escolhe Tia Nastácia para fazê-lo, a cozinheira, negra e pobre. Dona Benta quando conta, o faz de um outro lugar, porque os leu em livros.

Logo, assim se delimita o segundo território, aquele da cultura popular, pelo qual o conto, jornadeiro desta pesquisa, atravessa. É no terreno do popular que se dará as grandes rupturas entre a tradição e a contemporaneidade com a qual se iniciou este capítulo. Para cruzá-lo, contar-se-á com as contribuições principalmente de Burke (2010) e Canclini (2011). Entra aqui, também, a voz de contadores de histórias populares nordestinos. Somente a partir deste ponto, será possível, de fato, tratar da ruptura mais recente ocorrida nas fronteiras da modernidade, ainda que desde já ela seja a pergunta motor que impulsiona, que levará, por sua vez, a um terceiro território, o da contemporaneidade e da escola. A diferença de tal percurso, pensando outros já feitos anteriormente, é, para além de constatar a ruptura, pensar em alguns pontos nos quais esta se enraíza, que remontam a vários outros elementos da jornada. Parece que, a cada movimento de mudança, transformam-se paradigmas com relação

ao conhecimento, à palavra, às formas de transmissão, aos locais de poder. Há perdas e ganhos, há transformações, enfim.



*A palavra é como os cabelos de um velho,
torna-se cada vez mais clara com o passar do
tempo.*

Provérbio Africano

3 DA CULTURA ORAL PRIMÁRIA À TRADIÇÃO ORAL

Deus produziu o vento, a terra, o fogo, o sangue; por estas coisas Ele anuncia seu segredo. Ele colheu a terra e amassou-a com água; depois de quarenta manhãs, colocou nela a alma, e esta deu vida ao corpo. Deus deu-lhe então inteligência, para que ela tivesse o discernimento das coisas. Quando viu que a inteligência esta de posse do discernimento, deu-lhe a ciência, para que pudesse apreciar tudo o que lhe havia sido conferido. Quando o homem tomou posse de suas faculdades, confessou sua impotência e submergiu no espanto; então seu corpo entregou-se aos atos exteriores. Amigo ou inimigo, a sabedoria impõe a todos inclinar a cabeça sob o julgo de Deus; e, coisa admirável! Ele vela por todos nós.¹²

No princípio, é a divindade. E ela está só. Em meio ao breu ou ao caos. E do vazio, da escuridão, de um mundo sem formas, a divindade cria pelo pensamento e pela palavra. Que exista uma força divina e transcendente antes de toda a existência, esta parece ser uma das constatações primordiais do ser humano quando este se depara com a consciência de si e do mundo em que habita. Diante do tudo que os sentidos abarcam e o pensamento elabora, por meio da palavra, diante da própria finitude, dos ciclos de vida e morte encenados pela natureza, estação após estação, concebe o ser humano que antes do haver, do existir, do ter, era o nada, o vazio, preenchido por uma massa disforme, o caos ou a escuridão ou o silêncio. Em tal espacialidade, cujo paradoxo é ser a precedência da existência, a divindade se encontra só. E face à própria solidão, a força divina e transcendente é impulsionada a criar.

Na cosmogonia cristã, primeiramente, Deus cria os céus e a terra, ordena que haja luz, pela palavra, e esta se faz. Em seguida, separa a luz das trevas, o dia da noite, as águas das águas, fazendo aparecer uma porção seca e, sobre ela, permite surgir o verde, a semente e a árvore frutífera. Coloca o sol para governar o dia e a lua para reger a noite. Cria animais para habitar os mares, as terras e os ares. E, a cada dia da sua criação, finda nova etapa, Deus vê que tudo é bom. Não satisfeito, no entanto, para o último dia, a divindade deixa a criação do ser humano, à sua imagem e semelhança, a quem dá o poder de a tudo nomear, ou seja, pela palavra, Deus concede àquele o poder de conferir uma identidade a todos os seres por ele criados. Nomear é também confirmar a existência e inserir o objeto nomeado no curso comum da vida. Assim é que, na tradição cristã, Deus diz. E sua palavra pronunciada é força de materialização.

Na tradição Guarani – grupo indígena que se espalha por diversos estados brasileiros, além de outros países da América do Sul – no início, há apenas Ñamadu, o

¹² Trecho do mito de criação cristão (ATTAR, 1987, p. 3).

Silêncio numinoso. Certo dia, Ñamadu decide conhecer toda a dimensão de si mesmo. Primeiro, ele se recolhe e percebe que é vasto. Então ele se transforma em uma coruja – não qualquer coruja, mas a coruja primordial – que, voando dentro de si, descobre a noite e percebe que é vasto. Em seguida, transforma-se em um colibri, que voa em todas as direções e, mais uma vez, Ñamadu percebe que é vasto. Logo, diante da própria vastidão, ele, que é o Silêncio, decide que é preciso criar e, para isto, canta, dando origem, assim, primeiro às estrelas e, em seguida, a todos os mundos. Ele, então, se recolhe dentro de si outra vez e se transforma no grande sol, de cujo ventre nasce Tupã, colocando-se este na tarefa de, também, através do canto, continuar o trabalho de criação empreendido por Ñamadu.

Tupã, dentre outras coisas, sopra o espírito da mãe terra, uma serpente luminosa que atravessa o cosmo até encontrar um lugar onde adormece. Tupã canta e, por tal palavra, ele dá forma às montanhas, aos vales e rios, também às cachoeiras. Tendo muito feito, ele decide que é preciso ter mais alguém para ajudar e cria o primeiro homem, Ñaderubusu, o primeiro ancestral. Ele é calado e alega para Tupã não saber como andar na Terra. Em resposta, Tupã lhe sugere que percorra as quatro direções para que aprenda o que for necessário. Assim, Ñaderubusu habitou o corpo da palmeira, ao sul, depois a rocha, a leste, a onça ancestral, ao norte, e, tendo aprendido a necessária lição em cada um destes seres, encontra o espírito da terra que lhe molda um corpo a partir do barro. Pela primeira vez, Ñaderubusu anda sobre os dois pés e, maravilhado com o mundo, pronuncia e a cada palavra emitida surge um novo bicho e, desta maneira, ele povoa o mundo. Tendo tudo feito, Tupã sugere a Ñaderubusu que ele continue sobre a terra até cansar e só então terá de devolver o corpo moldado pelo espírito da Terra à própria (WERÁ, 2009).

O canto é uma forma de palavra. Na cultura mandingue, de acordo com Salia Traoré – informante Burkinabe entrevistado durante meu período de residência artística naquele país –, ela é considerada a palavra mais vasta de todas. Na tradição guarani, a seu turno, o canto é uma palavra preche do espírito e carregada de poder (CASOY, 2009, p. 19).

No mito Guarani, é possível observar temas similares aos presentes na cosmogonia cristã, ainda que vestidos de outras imagens e palavras. No princípio, é o Silêncio e o próprio Silêncio é a divindade, que se percebe como um terreno vasto. O Silêncio, Ñamadu, canta e principia a criação, transmitindo-a em seguida a Tupã que, por sua vez, retransmite-a a Ñaderubusu, o primeiro homem. Assim, a possibilidade de criar, pela palavra, é um dom que percorre um caminho singular do divino ao humano, da transcendência à imanência.

Tais narrativas, às quais se pode chamar também de mitos de criação, são como correntes marítimas que, vindas, por vezes, de muito longe, atravessam distâncias em meio às águas sem se diluírem nelas, quando muito sofrendo parcas alterações, sempre nos contornos, jamais em suas estruturas mais íntimas. O contato com tais histórias, não importando quão largas tenham sido suas jornadas temporais, desvela, indubitavelmente, um material arcaico, no sentido não apenas de antiguidade e anterioridade, mas, também, como “princípio inaugural, constitutivo e transcendente de toda a experiência da palavra poética”, como apontado por Jaa Torrano (1995), em seu estudo sobre a Teogonia de Hesíodo. Os mitos de criação são, pois, as concepções primeiras que o ser humano desenha para explicar o existir do universo e de si próprio. Segundo Marie-Louise Von Franz, tais narrativas assumem uma “forma bonita porque geralmente sacerdotes ou poetas (ou sacerdotes-poetas, pois em algumas civilizações são a mesma coisa), deram a essas histórias uma forma solene, litúrgica e poética” (2007, p. 33-34).

Tais correntes, ao chegarem à contemporaneidade, de um modo ou de outro, dão notícias sobre um instante particular da história da humanidade não estanque, não universal. Se a quase totalidade do planeta estava mergulhado nele há 2000 ou 5000 mil anos, é bem verdade que, atualmente, diversos agrupamentos ao redor do globo ainda o atravessam e são fortemente influenciados por aquilo que o singulariza em relação a outros momentos históricos: uma concepção religiosa da vida, no sentido mais estrito da palavra, resgatado o seu sentido etimológico – *religare*: o reconhecimento de que tudo e todos estão conectados, de que toda ação é a enunciação de laços mais profundos e amplos com o próprio cosmo. Por outro lado, não se trata apenas de vestígios do passado que, de algum modo, chegam aos dias atuais, como cartas emboloradas cujas letras tecem textos de árdua compreensão, objetos curiosos para as prateleiras dos museus, mas com pouco impacto no comum da vida cotidiana: de fato, tal qual correntes marítimas, estas narrativas são capazes de alterar a temperatura do ambiente e, para além do prazer estético que provocam, são capazes de emocionar e de suscitar imagens simbólicas e arquetípicas.

Aproximar-se, minimamente, do tipo de sociedade que deu origem a tais narrativas – sem qualquer pretensão, como diria Gislayne Matos, de largos mergulhos etnográficos ou antropológicos – é empreender um esforço no sentido de tentar entender o seu funcionamento em cuja base está a experiência como dado fundante, ela que norteia os processos de aprendizagem e transmissão do conhecimento integrando-os à vida. Matos (2005), ao se colocar em posição de observação dos diversos ângulos da palavra do contador de histórias, atribui primeiro a esta palavra o caráter de revelação. Ela assim o é por ser

expressão de uma divindade que, através dela, cria e se comunica, por ser, em verdade, uma dádiva da criação para a sua criatura. As primeiras narrativas de que se têm notícias são filhas deste dizer sobre o criador e sua obra.

Nesse sentido, antes mesmo de ser objeto de interlocução, a palavra é objeto de enunciação, preexistindo à criação. De acordo com Matos (2005), não atravessando ainda a carne e a matéria, sua natureza é divina e, portanto, carrega em si as potencialidades do deus que é a sua fonte. Mas, em sendo divina, ou seja, assumida como atributo singular da divindade, ela é uma palavra solitária, sem interlocutores, que anuncia o mundo fazendo deste uma obra criada pela pronúncia, mas que não necessariamente dialoga com ele. É quase como se este fosse o primeiro nó da criação: Deus dá forma a todas as coisas e, diante de todas as coisas criadas, ele observa e constata que tudo é bom, sugerindo uma alegria e uma satisfação própria do artista ante sua obra... mas há algo que falta.

É preciso que haja a quem comunicar, um interlocutor. Deus, então, cria o ser humano a quem dota com a inteligência e com a palavra. A inteligência para reconhecer a sua obra e a palavra para que possa intercambiá-la. Assim, a existência se torna um território não apenas de usufruto, mas, também, um objeto de espanto e narração. Há que se pensar e falar sobre ela, há que contá-la: assim nascem os mitos. Esta palavra atravessada pela carne, mas que se volta para a divindade que, de certa forma, retorna a ela, torna-se, portanto, sagrada, na medida em que se estabelece como instrumento de interlocução entre a criatura e o criador (MATOS, 2005).

Assim, o mundo tem origem pela palavra e pela palavra se faz o seu reconhecimento: ela é divina em sua enunciação primeira, tornando-se sagrada ao se recompor como interlocução; ao menos assim tem sido narrada por diferentes cosmogonias oriundas de diferentes partes do mundo. De fato, “nos relatos de criação de quase todas as grandes religiões culturais, a Palavra aparece sempre unida ao mais alto Deus criador” (CASSIRER apud MATOS, 2005, p. 7), sendo um tema recorrente em muitas delas a solidão divina, o mundo tomando forma por meio da palavra (a enunciação) e a criação de um ser capaz de ser parceiro da divindade, findando a sua solidão (a interlocução).

Von Franz (2001) afirma que “os mitos de criação são os mais profundos e importantes de todos os mitos” exatamente porque buscam respostas para o que está na origem da existência humana assim como do mundo em que habita. É uma palavra presente em rituais de iniciação, como importante forma de transmissão das tradições para várias sociedades arcaicas e que é cercada sempre de certa solenidade. Ela argumenta, no entanto, que tais mitos não descrevem, de fato, a origem do cosmo, mas o princípio da consciência

sobre ele. Confrontados com o mistério, o ser humano projetaria símbolos e imagens arquetípicas em narrativas que, ainda que se estabelecendo em formas exteriores (o céu, a lua, a terra), tratam-se fundamentalmente de fatos interiores.

Os arquétipos seriam elementos do inconsciente coletivo, “a camada mais profunda da psique humana”, concebida em “seu conteúdo como uma combinação de padrões e forças universalmente predominantes” (STEIN, 2004, p. 83). Como formas elementares básicas, há o herói ou heroína, o pai, a mãe, deus, em torno das quais converge uma série de imagens simbólicas que dá corpo às narrativas; para além disto, trata-se de processos psíquicos mais complexos. Para Carl Jung (2008, p. 19), “uma palavra ou imagem é simbólica quando implica alguma coisa além do seu significado manifesto e imediato”.

No caso de diversos mitos de criação, em especial aqueles sobre os quais se debruça aqui, a imagem arquetípica chave é a de deus em meio ao vazio ou ao caos do antes da existência, só e que, pela palavra, cria e ordena a criação. O arquétipo está no fundo comum a todas as narrativas enquanto o caldo cultural no qual estão imersas fornece as singularidades. O caos, o vazio, o silêncio é exatamente aquilo que está para além das fronteiras do conhecimento humano, ou seja, é o mistério, o desconhecido. A solidão divina é a solidão humana diante da própria ignorância. Imerso em um mundo aparentemente hostil – repleto de animais ferozes, com disponibilidade irregular de alimentos, raios, trovões e tempestades –, o ser humano se vê diante da necessidade de dar um ordenamento mínimo ao mundo no qual habita e o fará por meio da narrativa. Divino e sagrado são expressões de espanto e maravilhamento do ser humano ante a realidade que se desvela para os seus olhos, construída por sua vez a partir de uma concepção de que tudo é parte de uma coisa só. A vida é uma.

Essa palavra, a seu turno, que se tece no terreno de uma certa noção de sagrado e divino, de uma relação cocriadora com a divindade, onde tudo e todos estão interligados é, por sua vez, veiculada só e somente através do corpo para o corpo do outro. O invólucro onde habitam o pensamento e os afetos, além da vida orgânica em si, é a caixa produtora de som que, aliado ao pensamento, dá forma à palavra que emerge em voz. A característica mais fundamental do som é que ele só subsiste à onda emitida no momento de sua enunciação, seu lugar de permanência é sempre o tempo presente, não é possível resgatá-lo do passado nem projetá-lo para o futuro (salvo quando gravado por mecanismos tecnológicos contemporâneos). A voz, enunciação sonora, enquadra-se nos limites da própria matéria; Zumthor (2010) dirá, ainda, que ela é evanescente.

Face ao ciclo permanente de existência e não existência, a voz precisa de uma outra instrumentalidade que guarde a sua coerência interna em seu eterno retorno, caso contrário, seria sempre caos. É assim que, da voz que se exterioriza à interna há a memória, esta sim sendo capaz de voltar ao passado e projetar-se para o futuro. Cada vez que o mito é contado acontece uma reatualização da vida e quem garante esse eterno retorno é Mnemosyne.

A gênese de criação do mundo e do homem, que é, em verdade, a gênese do reconhecimento do homem em seu existir, habitando espaços e realidades ainda em muito desconhecidas, será também a gênese das narrativas orais e do contar histórias. É no território em que habita, que o conto, o peregrino, vai se constituir e traçar seus primeiros percursos. Neste espaço primeiro, há poucas instrumentalidades e tudo o que o ser humano tem é o próprio corpo e o que ele é capaz de produzir, como o som, a voz e a palavra.

O surgimento da linguagem, como sugere Lévi-Strauss dentre outros tantos estruturalistas, parece ser o marco da origem do pensamento e, portanto, da própria humanidade como compreendida hoje, inclusive, como produtora de cultura. Ao conceberem o mundo, ao constatarem a realidade da própria existência, os seres humanos dão forma, pela palavra, ao mundo. O deus que cria é a própria palavra que cria e ordena. Em uma tentativa de ordenamento do que ainda lhe escapa à compreensão, pela palavra, narra. Narra o que projeta em símbolos e imagens arquetípicas, o que vê e o que vive e cada narrativa é uma gota a mais no caminho da sobrevivência. Afinal, é em tais narrativas que vai guardando, cuidadosamente, cada quinhão de novo conhecimento adquirido em seu caminhar pela terra. Narra tendo como único elemento de guarda dos saberes construídos o próprio corpo e, no corpo, a memória. Constituindo-se como parte do todo, onde tudo está interligado, as narrativas possuem, portanto, um papel fundamental na própria ordenação da vida.

Pode-se afirmar que o conto nasce em um terreno cuja visão predominante é religiosa, onde tudo está interconectado, tudo é parte, dentro e fora, a divindade e o ser humano. Seu veículo é o som. Sua guarda, a memória. Sua matéria básica, o símbolo e as estruturas arquetípicas. Em conformidade com os próprios mitos, um conto não apenas diz, mas se anuncia, se pronuncia e tal anúncio ou pronúncia o excede em sentidos e em poder. Assim sendo, é facilmente compreensível o porquê de o portador desta palavra, para a sociedade que a constitui como centro da realidade mesmo, ocupar um papel de extrema relevância, não raro ligado ao sacerdócio. Também, não à toa, os primeiros embates que o conto em sua peregrinação sofrerá ocorrerão a partir do momento em que tais narrativas

forem questionadas como lugar de saber e, diante da “perecibilidade” da voz, se deparar com a concretude da letra e todos os valores a ela associados.

3.1 DA EXCLUSIVIDADE DO ORAL

A mãe sacrificou, então, uma galinha, abrindo-lhe o peito, e foi, rápido, colocar na estrada, gritando três vezes: ‘Que o peito do pássaro aceite este presente!’

Foi no momento exato que Oxotokanxoxô atirava sua única flecha. O feitiço pronunciado pela mãe do caçador chegou ao pássaro. Ele quis Receber a oferenda e relaxou o encanto que o protegera até então. A flecha de Oxotokanxoxô o atingiu em pleno peito. O pássaro caiu pesadamente, se debateu e morreu.

A notícia espalhou-se: ‘Foi Oxotokanxoxô, o ‘caçador de uma flecha só!’, que matou o pássaro’!¹³

Tanto Ong (2006) como Zumthor (2010) definem a sociedade de oralidade primária como aquela em que há um completo desconhecimento em relação à escrita, acrescentando, ainda, Zumthor que entende por esta palavra para os olhos “todo sistema de simbolização exatamente codificada e traduzível em língua” (2010, p. 36). Para que seja possível fazer um quadro mínimo de tal sociedade – não uma, mas, na verdade, muitas – é preciso ter em mente que este não conhecimento da escrita não implica, necessariamente, uma falta, um aleijo, um a menos, no que concerne à estrutura do pensamento e ao próprio ordenamento social. A falta, muitas vezes, se configura apenas pelo olhar estrangeiro ao tentar conceitualizar uma realidade que em muito lhe escapa aos sentidos, inclusive por apresentar uma forma de funcionamento inteiramente distinta da sociedade à qual pertence.

Lévi-Strauss (2011) discute a esse respeito, por um lado, apontando os esforços de diversos pesquisadores no sentido de demonstrar a “indigência intelectual dos selvagens” tomando como base as línguas de grupos chamados primitivos. Por vezes, acusavam-nas de não apresentarem conceitos gerais que pudessem se referir a conjuntos mais globais; poderiam, por exemplo, elencar um número considerável de tipos de árvores mas não apresentavam um vocábulo específico para o todo “árvore” ou “animal”, o que, aparentemente, demonstraria a incapacidade do pensamento abstrato. Quando, por outro lado, encontrou-se o uso de expressões mais gerais para se referir a conjuntos mais amplos, alegou-se que o mesmo só ocorria pela limitação do “primitivo” em entrar no detalhe, no específico,

¹³ Trecho do “Mito de Oxossi” (VERGER, 1997, p. 19).

mais uma vez sugerindo que o homem ou a mulher daquela sociedade não seria capaz de ultrapassar as necessidades cotidianas e concretas.

Tais suposições, no entanto, são amplamente questionadas por Lévi-Strauss que aponta, em seu trabalho, como tais línguas se estruturam de modo complexo, fornecendo aos seus falantes sempre as condições necessárias não apenas para a sobrevivência cotidiana, mas, também, para a construção do conhecimento. De fato, ele afirma que “o emprego de termos mais ou menos abstratos não é função de capacidades intelectuais, mas de interesses desigualmente marcados e detalhados de cada sociedade particular no seio da sociedade nacional”, afirmando, ainda, que a busca pelo conhecimento objetivo nunca foi uma exclusividade do pensamento científico moderno, implicando mesmo em “diligências e métodos de observação semelhantes”, ainda que dirigido para outros níveis de realidade. (LÉVI-STRAUSS, 2011, p. 17).

De fato, o desejo de conhecer – ou poder-se-ia dizer, ainda, a ansiedade ante o que se ignora – acompanha o ser humano desde sempre. O que muda são as estratégias e instrumentalidades usadas a cada novo momento histórico na construção das perguntas e, por consequência, das respostas. Diante do mundo objeto de conhecimento, cabe, portanto, inquirir como as sociedades orais o abordam. Aqui, propõe-se, em princípio, um modelo que se sustenta em, ao menos, quatro elementos chave: observação extensiva, experiência, palavra e memória.

Com relação ao primeiro dos elementos, talvez não seja necessário ir tão longe para a sua apreensão: basta tentar imaginar – considerando que, para se fazer ciência, há que se ter também alguma dose de imaginação – como um determinado xamã ou pajé de uma dada tribo indígena adquiriu um conhecimento considerável sobre as muitas ervas e plantas do território em que habita, assim como seus respectivos usos medicinais. Rapidamente, chegar-se-á à conclusão de que, possivelmente, este aprendeu com seu pai que, por sua vez, aprendeu com o próprio pai, em uma jornada intergeracional quase infindável. Mas, ao mesmo tempo, seria, no mínimo, estranho supor tal conhecimento como estanque e não atualizável ao longo dos séculos.

Certamente, junto ao processo de transmissão, sempre esteve presente uma observação cuidadosa e acurada dos objetos de conhecimento com os quais cada geração lidou, acrescentando-se ou eliminando-se elementos. Por outro lado, em algum ponto histórico, tal conhecimento foi originado mesmo em sua base e, como refere Lévi-Strauss em relação ao paradoxo neolítico – período de avanços significativos do homem com relação ao domínio de grandes artes da civilização –, seria pouco lógico supor que a aquisição de tais

saberes seria resultado do acaso. Ao contrário, ele afirma que “cada uma dessas técnicas supõe séculos de observação ativa e metódica, hipóteses ousadas e controladas, a fim de rejeitá-las ou confirmá-las através de experiências incansavelmente repetidas” (LÉVI-STRAUSS, 2011, p. 30).

A observação do homem pertencente à sociedade oral não ocorre apartada do objeto observado, afinal, deve-se lembrar que este indivíduo enxerga a si mesmo como parte de um todo onde tudo está interligado. Por outro lado, não existem ainda instrumentalidades que permitam a observação fora do contexto de origem do objeto observado: laboratórios e livros são invenções modernas. Isto faz com que tal observação seja também vivida e apreendida pelos sentidos, ou seja, que ela seja experienciada. O homem ou mulher da tradição oral sempre vai falar do lugar de quem viu, ouviu, foi tocado de alguma forma por dado saber. Por isto mesmo que, na contraparte, a educação tem igualmente como base a experiência. Sobre isto, tratando da tradição à qual pertence, Hampâté Bâ afirma:

O ensinamento é de fato conectado à vida e dispensado tendo como critério as circunstâncias que se apresentam. Se, por exemplo, uma cobra saiu de repente de uma cova, esta será a ocasião para o velho mestre dar uma lição sobre a cobra. De acordo com seu público, caso seja composto por adultos ou crianças, ele orientará diferentemente seu discurso. Ele poderá contar lendas da serpente ou dos remédios que podem curar sua mordida. Se ele está rodeado por crianças, ele se estenderá voluntariamente sobre as maldades da cobra para que possam aprender a serem cautelosos (1972, p. 24).

Observação e experiência se transformam na lide com o conhecimento, palavra pronunciada. Aqui, é importante lembrar que esta palavra, no entanto, é mais do que um evento sonoro. No contexto da sociedade de oralidade primária, ela vai testemunhar, permanentemente, uma relação com o sagrado, ou seja, sua pronúncia é mais do que a lide com um determinado conhecimento, é também – e talvez mais importante – uma confirmação contínua da participação na criação, o que confere ao processo educativo uma força que talvez se desconheça nos dias de hoje. Ao mesmo tempo em que apresenta uma relação particular do ser humano com o universo em que habita, a oralidade haverá de apresentar, a seu próprio turno, singularidades que acabarão por configurar um modo de pensar inteiramente distinto daquele que se conhece nas sociedades dominadas pela escrita.

Alguns equívocos cometidos nos estudos voltados para as relações entre a oralidade e a escrita têm sido cometidos em função de uma suposta equivalência comumente atribuída, como se uma fosse o reflexo da outra. Esta concepção acaba por se apresentar,

inclusive e especialmente no contexto educacional contemporâneo, muito mais como uma expectativa do que como uma constatação. Espera-se que se fale dentro da lógica da escrita, o que é um fato curioso, dada a anterioridade da palavra oral.

Como já dito antes, tendo como matéria de enunciação o som, ou seja, expressando-se organicamente, tendo como base o próprio corpo, a sintaxe da construção oral o envolve, inevitavelmente. Gestos, olhares e silêncio compõem os discursos, sem os quais seriam inteiramente ininteligíveis. Ao mesmo tempo, não sendo possível ao receptor, caso seja necessário, retornar de modo independente – por si só – a um texto anterior que tenha sido emitido e não bem captado, é função do próprio emissor criar mecanismos de retorno e repetição, caso deseje atingir seu objetivo de comunicar uma dada mensagem. Assim, as formas de enunciação, de checagem do nível de compreensão do outro, de reformulação de estratégias caso necessário, são feitas no tempo presente pelo enunciador (KOCH, 2011; ONG, 2006). Tendo em vista todas essas características, compreende-se que a palavra da sociedade rural circula como instrumentalidade na construção e transmissão do conhecimento em seu seio. É considerada viva e orgânica, inserida em ciclos permanentes de existência e não existência, como o corpo, como o som.

Há uma última consideração importante a ser feita a respeito dessa palavra, talvez óbvia a uma primeira vista, mas para a qual se pode olhar com um pouco mais de atenção. A palavra oral, em uma sociedade que ainda não travou contato com a escrita, é a única possibilidade de acesso ao saber para todos, do senhor ao servo – isto sem contar com a própria divindade –, o que contribui para lhe conferir um lugar de poder indubitável.

Paul Zumthor (2010), ao pensar na performance oral, distingue cinco operações lógicas que entram em cena no momento de pronúncia de um poema: produção, transmissão, recepção, conservação e repetição. Este modelo é apropriado aqui, a fim de continuar a refletir sobre o que é a lide com o conhecimento em uma sociedade de oralidade primária. As três primeiras operações são garantidas, na relação entre enunciador e ouvinte, pela pronúncia da palavra. Conservação e repetição, no entanto, dependem de um outro elemento ou instrumentalidade muito específico: a memória.

Tendo como base os estudos de Ecléa Bosí, pode-se principiar afirmando que a memória é a capacidade de atualizar no presente vestígios do passado. De acordo com a autora:

A memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo ‘atual’ das representações. Pela memória, o

passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, ‘desloca’ estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora (BOSI, 1995, p. 46-47).

Na sociedade de oralidade primária, o homem sabe e é aquilo que ele recorda (ONG, 2006, p. 40). O ato de recordar, no entanto, não é meramente o resgate de um dado do passado para o presente. Qualquer lembrança que se tente trazer para a consciência, por mais vívida que esteja no sujeito que a porta, trará, inevitavelmente, traços de imprecisão, seja porque é impossível aos sentidos captar todos os detalhes de um certo cenário e, em seguida, reproduzi-lo seja porque a memória é modelada pelos afetos e subjetividades.

O conceito de fidedignidade da memória oral é inteiramente distinto daquela que tem como base o texto escrito. Para este último ter algo de memória (um texto, em especial) implica ser capaz de resgatá-lo palavra a palavra (ONG, 2006, p. 62). Logo, considera-se que o sujeito da sociedade escrita tem boa memória quando é capaz de reproduzir tal e qual um texto, vírgulas e pontos. Em uma sociedade sem tal suporte, no entanto, isto é algo impossível e, aí, a memória se configura como um processo de permanente reatualização de um dado texto no presente.

De fato, para a sociedade de oralidade primária, recordar é atualizar um dado saber no presente, um saber experienciado que, de algum modo, passou pelo corpo, vale lembrar. Para tanto, ela conta substancialmente com uma estrutura composta por uma certa quantidade de temas básicos e fórmulas que lhe permite construir e reconstruir uma quantidade considerável de textos e saberes. Ong afirma que “*la originalidad no consiste en la introducción de elementos nuevos, sino en la adaptación eficaz de los materiales tradicionales a cada situación o público único e individual*” (2006, p. 64-65). Ou seja, é preciso tempo para que o relato se integre à própria experiência. Em sendo uma memória evanescente, sujeita às subjetividades e às reatualizações no presente, ela é, ao mesmo tempo, extremamente conservadora, inclusive em sua função de manter o ordenamento estabelecido pela própria criação. Os contadores de histórias contemporâneos falarão em um núcleo duro que raramente muda, uma estrutura, um esqueleto que se mantém intacto não importa quantas versões possam ser criadas a partir do mesmo (MATOS, 2005). Logo, em uma relação complexa entre conservação e atualização, o sujeito da sociedade oral é aquele que se lembra e também o que recria; de fato, ele é constantemente cocriador da própria pronúncia, uma pronúncia, no entanto, que mantém um compromisso permanente com o coletivo do qual ele é parte.

Assim, pela observação, o indivíduo recolhe dados da realidade externa, pela experiência, torna-a viva no corpo, produz saberes, atribui-lhe sentidos, reconfigura-os pela palavra tornando-a transmissão e partilha, sendo, por fim, armazenada na memória, veículo não apenas de guarda, mas, também, de permanente reatualização no presente. E, na síntese de tudo está a narrativa. Zumthor resgata Pierre Janet quando este afirma que “o que criou a humanidade foi a narração”, que é por meio de lendas, lembranças e sonhos, histórias, enfim, que “indivíduos e grupos tentam se situar no mundo” (2010, p. 52).

3.2 DA PSICODINÂMICA DAS SOCIEDADES ORAIS E DA PRIMEIRA RUPTURA

João Borracheiro chegou até o rei e disse:

– Vim fazer uma pergunta pra tua filha e dou prazo a ela de três dias: com pão matei Pita, com Pita matei sete, de sete escolhi o melhor, atirei no vi e matei o que não vi, com lasca de pau santo cacei e comi, bebi água que não é nem do céu nem da terra, com o ruim matei o pior, adiante tirei o bom do melhor, passei na travessia e vi o morto sustentando cem vivos, do que estou falando?¹⁴

Sendo o suporte de toda comunicação o som e a memória – por um lado um evento permanentemente em evanescência e, por outro, um objeto que pertence essencialmente ao indivíduo, não podendo ser deslocado de seu corpo, visto que não ficam registros materiais caso morra aquele que o detém –, transmissão e guarda são elementos, portanto, cruciais. Sobre estes, uma das coisas mais importantes, talvez seja o fato de que existência e permanência dependem fundamentalmente da interlocução com um outro e, ao mesmo tempo, de uma movimentação constante.

François Moïse Bamba sobre a necessidade do outro na construção de uma certa teia comunicacional, fala:

Dizemos que a sociedade oral é caracterizada pelo fato de que nós precisamos ser dois [...], aquele que fala e aquele que escuta. E é aquele que escuta mais importante que aquele que fala. Porque é aquele que escuta que dá importância àquele que fala, que dá importância à palavra daquele que fala. Nós dizemos que somos ricos do que o outro diz, mas somos pobres do que dizemos. Porque o que dizemos não nos pertence mais. Mas o que o outro diz nos enriquece.¹⁵

¹⁴ “João Borracheiro”, história contada por Joselito Domingos de Jesus, agricultor da comunidade de Fazenda Jureminha, Jacobina, recolhida em 1 de maio de 2013, no enquadre do projeto Cheganças: Reinventando a Roda com Histórias Diamantinas (<http://cheganças.apoema.art.br>).

¹⁵ Apêndice C.

O ato de recordar-se, nesse contexto, constitui-se como um fazer necessariamente solidário. Lembra-se daquilo que se repete ou se escuta muitas vezes, sempre em uma relação de interlocução. Ao mesmo tempo, se tudo é passível de ser dito, não exatamente tudo é passível de ser lembrado ou reproduzido, especialmente por um longo tempo, de modo que o dizer, para além de apresentar características de enunciação próprias da palavra oral, há de se conformar com o possível da memória. Tendo isso em consideração, Haverlock afirma:

En una cultura oral primaria, para resolver eficazmente el problema de retener y recobrar el pensamiento cuidadosamente articulado, el proceso habrá de seguir las pautas mnemotécnicas, formuladas para la pronta repetición oral. El pensamiento debe originarse según pautas equilibradas e intensamente rítmicas, con repeticiones o antítesis, alteraciones y asonancias, expresiones calificativas y de tipo formulario, marcos temáticos comunicas (la asamblea, el banquete, el duelo, el 'ayudante' del héroe, y así sucesivamente), proverbios que todo mundo escuche constantemente, de manera que vengan a la mente con facilidad, y que ellos mismos sean modelados para la retención e la pronta repetición, o con otra forma mnemotécnica. El pensamiento serio está entrelazado con sistemas de memoria. Las necesidades mnemotécnicas determinan incluso la sintaxis (apud ONG, 2006, p. 41).

Logo, a linguagem na sociedade de oralidade primária funciona a partir de uma sintaxe própria cujas bases estão não apenas na pronúncia da palavra, mas, também, no como da pronúncia, o que envolve o corpo. No território da pronúncia, Ong (2006) aponta, como característica do pensamento e da comunicação, a fórmula, assim como expressões fixas de base tais como os adágios. No caso do mito cristão, por exemplo, encontram-se algumas expressões formulárias como “e disse Deus...”, “e assim foi”, “e viu Deus que era bom”, que funcionam como estacas que sustentam a tenda textual, não apenas a sua emissão, mas, sobretudo, a sua guarda. No que diz respeito ao como da pronúncia, esta mesma estrutura confere ritmo ao que se fala e o ritmo estabelece uma relação direta com o corpo e, por fim, com a memória.

Outro elemento importante no como da estruturação do texto diz respeito à sua composição essencialmente metafórica, uma questão ainda pouco explorada, no que concerne à sua importância para a memória. O texto da sociedade de tradição oral raramente é apenas um dito vinculado a um objeto concreto, e sim, muito comumente, um dito que quer dizer algo mais, que pode ser debulhado em sentidos, sendo por isto mesmo, sempre, um condensado com várias possibilidades de compreensão. Ele é sintético antes que analítico. A civilização da escritura pode atribuir a tais elementos um plano inferior da intelectualidade

humana, porém, para Lévi-Strauss, não se trata de considerar qual forma de funcionar é superior à outra, mas de compreender duas formas distintas de funcionamento:

Existem dois modos diferentes de pensamento científico, um e outro funções, não certamente estádios desiguais do espírito humano, mas dois níveis estratégicos em que a natureza se deixa abordar pelo conhecimento científico – um aproximadamente ajustado ao da percepção e ao da imaginação, e outro deslocado; como se as relações necessárias, objeto e toda ciência, neolítica ou moderna, pudessem ser atingidas por dois caminhos diferentes: um muito próximo da intuição sensível e outro mais distanciado (2011, p. 31).

Ele ainda afirma que:

É fato que métodos desse tipo podiam levar a certos resultados indispensáveis para que o homem pudesse abordar a natureza de um outro ponto de vista. Longe de serem, como muitas vezes se pretendeu, obra de uma ‘função fabuladora’ que volta as costas à realidade, os mitos e os ritos oferecem como valor principal a ser preservado até hoje, de forma residual, modos de observação e de reflexão que foram (e sem dúvida permanecem) exatamente adaptados a descobertas de tipo determinado: as que a natureza autorizava, a partir da organização e da exploração especulativa do mundo sensível em termos sensível. (LÉVI-STRAUSS, 2011, p. 32).

É ainda Lévi-Strauss quem fornece um modelo interessante para analisar como esse pensamento funciona, inspirado na bricolagem, arte de produzir objetos novos a partir de objetos pré-existentes em que um artista precisa lidar com um número limitado de material para criar uma base expressiva de acervo: é isto que se dá com o mito através de elementos como fórmulas e metáforas.

A invenção da escrita trará um elemento inteiramente novo. Sem mais o medo da perda, pois o papel preserva o saber, o ser humano se lança na aventura analítica que é a base da própria ciência tal qual a conhecemos hoje. De fato, a instalação da escrita – muito mais do que a invenção propriamente dita – cria um primeiro ponto de inflexão que é a mobilização do poder para aqueles que a detém. Em sendo uma tecnologia, ou seja, não sendo orgânica, não sendo um fato dado, precisando ser aprendida, torna-se ferramenta de uma certa elite, ao mesmo tempo em que estabelece formas de pensamento mais lineares, analíticas, base importante de uma certa racionalidade científica.

As chamadas sociedades de oralidade mista são aquelas que, em menor ou maior grau, já possuem uma relação de interação com a escrita (ONG, 2006; ZUMTHOR, 2010) que, de algum modo, já vivem em sociedades letradas, ainda que seus valores pertençam

essencialmente as sociedades orais. A presença da escrita, em tais casos, mais do que um instrumento em funcionamento, em atividade, representa uma ferramenta de poder. Esta sociedade de oralidade mista acabará desembocando no que conhecemos como culturas populares ou culturas minoritárias, aquelas que mantêm fortes traços de oralidade e que são ilhas em meio às sociedades contemporâneas. O que transportará o conhecimento nascido e estruturado na sociedade oral para as culturas populares será a tradição oral. A primeira ruptura, portanto, no curso dos saberes ocorre na própria invenção da escrita e na complexificação das estruturas sociais.

3.3 DA TRADIÇÃO ORAL À NARRAÇÃO: DO CORPUS AO SEU ELEMENTO CONSTITUINTE CHAVE

Aquele que prova, sabe. Aquele que não prova, não sabe. Em vez de falarem sobre a bebida celestial, não digam nada, mas a ofereçam a seus convidados. Aqueles que dela gostarem, pedirão mais; aqueles que não gostarem, demonstrarão que não estão aptos a serem bebedores de chá. Fechem a loja do argumento e do mistério. Abram a casa de chá da experiência¹⁶.

Na escrita, a repetição e a redundância são consideradas desnecessárias, quando não enfadonhas e mesmo perigosas para a garantia de uma certa estilística, considerando-se o texto também como uma experiência estética e não meramente informativa. No campo da oralidade, entretanto, como já foi colocado anteriormente, a circularidade é intrínseca ao processo de construção de sentidos. Por transitar entre ambos os territórios, narradora que sou, não consigo me furtar a trazer para o campo da escrita certas experiências da fala, como um exercício constante de retomada do dito, em um movimento remissivo, constituindo este uma espécie de alavanca para a continuidade do processo de reflexão ao qual este trabalho se propõe.

Da tessitura de um território onde só existe fala, palavra pronunciada, ao inquirir do como se produz conhecimento no mesmo; da tessitura de uma dada forma de conhecer cujas singularidades não a situam necessariamente abaixo da razão científica (LÉVI-STRAUSS, 2011), ao perguntar como se configura o pensamento sujeito e produtor de tal território e de tal forma de conhecer; da tessitura de certa forma de pensar ao produto, que é um entrelaçamento de todo o percurso feito até aqui, corpus que, paradoxalmente, não existe para além do indivíduo – não há materialidade que o mantenha fora – e, ainda assim,

¹⁶ Trecho do conto “A história do chá” (SUFISMO NO OCIDENTE (1995) apud MATOS, [s.d.], p. 33).

sobrevive ao indivíduo graças a uma memória coletiva transmitida geração após geração, pela voz, por isto tradição oral, como nomear tal corpus é a questão que se coloca para esta etapa do trabalho e, ainda, como, dentro do mesmo, situar o conto, o personagem central deste percurso? Diante desta interrogação, a primeira coisa importante talvez seja reconhecer seu elemento constituinte mais básico: os textos orais.

Ong (2006), apesar de considerar que a raiz da palavra “texto”, cujo significado etimológico é “tecer”, tem uma relação com as formas orais de expressão – a canção que se tece ou o que se conta enquanto se costura ou fia –, não aprecia o termo para tratar do oral por estar intrinsecamente ligado à noção de escrita. De fato, a sua simples pronúncia remete o ouvinte ao papel e à palavra nele fixada. Mas, se é papel da academia contribuir para que também o senso comum extrapole alguns conceitos, talvez seja possível adotar a conceitualização de Ingedore Koch para tratar do texto e, mais ainda, para lidar com aquele que se expressa pela fala, reforçando, inclusive, a relação com sua raiz etimológica: texto como tecer, como tessitura. Assim, para a autora, o texto é:

Uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos coenunciadores, durante a atividade verbal, de modo a permitir-lhes, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais. (KOCH, 2011, p. 27).

Ao contrário de outros autores que definem o texto pela materialidade mesmo, como no caso de Ricouer que o reconhece como “*todo discurso fijado por la escritura*” (1999, p. 59), para Koch, o que está em jogo é a comunicação verbal (de que natureza ela for, oral ou escrita), como resultado de uma interação, dentro de dado contexto, capaz de produzir sentidos. Para ela, a propriedade definidora do texto é a coerência, identificada na adequação “ao contexto, às imagens recíprocas dos parceiros da comunicação, ao tipo de atividade em curso” (2011, p. 30). Ao tratar do texto pronunciado pela voz, ela preferirá se referir à fala e ao falado, tratando das características distintivas de tal materialidade, aplicáveis, de modo geral, à performance da narrativa oral no corpo do contador de histórias. Dadas estas considerações, no aqui deste trabalho, assume-se que o que constitui tal corpus são textos orais, podendo os mesmos ser referidos também com textos falados ou textos pronunciados.

Dito isso, resta, ainda, a nomeação do corpus. Em sendo formado por textos, o uso da expressão “Literatura Oral” parece natural, quase consequente, sendo encontrada em algumas publicações relacionadas ao conto e ao contar histórias. Ora, este é um conceito

cunhado por Paul Sébillot, em 1881, definido como “o que, para o povo que não lê, substitui as produções literárias” (CÂMARA CASCUDO, 2008, p. 21).¹⁷

Em território brasileiro, Câmara Cascudo trabalhará amplamente com esta base conceitual, ampliando-a, definindo-a, de acordo com as seguintes características: 1) persistência pela oralidade, ainda que podendo ser eventualmente alimentada por fontes escritas; 2) antiguidade expressa em uma imprecisão cronológica quanto a sua origem; e 3) anonimato, pertencente à memória coletiva, indistinta e contínua. Outro atributo da definição de Câmara Cascudo é o quase completo alinhamento entre literatura oral e folclore, incluindo, entre seus elementos: autos populares, danças dramáticas, as jornadas dos pastoris, as louvações das lapinhas, Cheganças, Bumba meu boi, Fandango, Congos, reisados, provérbios, adivinhas, cantiga de embalar, lendas, contos, etc.

Ainda que apresente uma funcionalidade, de fato, supõe-se que, ao travar contato com o termo “literatura oral”, seja pela escrita ou pela fala, o ouvinte ou leitor é capaz de conceber pelo pensamento e pela imaginação uma reunião de itens semelhantes ao apresentado anteriormente. Os problemas começam a aparecer, no entanto, quando, para além da distinção de um dado conjunto, o conceito produz sentidos que apenas atravessam o objeto, mas não são capazes de apresentá-lo em suas particularidades, no que o singulariza.

Ong (2006, p. 21) afirma que “*los conceptos tienen la particularidad de conservar sus etimologías para siempre*”, reverberando muito para além na constituição de seus significados. Bem, na raiz da palavra “literatura” está “litera”, que significa letra do alfabeto em latim, ou seja, é uma palavra que possui uma relação quase indissociável com a escrita. Partindo do princípio de que oralidade e escritura apresentam distintas características e materialidades, Ong coloca ainda que definir a tradição oral como literatura oral seria o mesmo que tentar explicar o que seria um cavalo, para uma sociedade que jamais viu tal animal, como um carro sem rodas. Ele afirma, ainda, que:

No es posible describir un fenómeno primario comenzando con otro secundario posterior y reducir poco a poco las diferencias sin producir una deformación grave e operante. En efecto, haciendo las cosas al revés – colocando el carro delante del caballo –, resulta absolutamente imposible descubrir las verdaderas diferencias. (2006, p. 22).

¹⁷ Tradução livre da definição de Sebillot, apresentada em francês em Câmara Cascudo (2008, p. 21): “*la littérature orale comprend ce qui, pour le peuple qui ne lit pas, remplace les productions littéraires*”.

Há, até aqui, alguns elementos a serem observados com relação à opção pelo termo “literatura oral”.

Primeiro, a constituição mesma de sua definição, a partir de Paul Sébillot, nasce sob o signo da ausência ou da falta, de uma precariedade – ela é o que resta, afinal, substitui as produções literárias para aqueles que não podem, por não poderem ler, acessá-las –, o que é tão problemático quanto definir as sociedades de cultura oral primária como analfabetas, já que a escrita não pode entrar em jogo quando ela ainda nem existia tampouco era definidora das relações sociais. Não é irrelevante lembrar que a expressão é cunhada, no final do século, em um momento em que a intelectualidade europeia ainda lidava com a crença estabelecida de que as sociedades chamadas primitivas estavam passos aquém na escala civilizatória da humanidade.

No que concerne às ampliações feitas por Câmara Cascudo, há revisões que precisam ser feitas com relação à sua concepção, em especial, de folclore, em grande medida revista pelos movimentos folclóricos contemporâneos. Roberto Benjamin, em uma síntese escrita para o Projeto Encontro com o Folclore/Cultura Popular/UNICAMP, aponta como vários conceitos historicamente aceitos estão sendo revisados, dentre eles, uma das bases do conceito inicialmente apresentado por Câmara Cascudo, a questão do anonimato, já que alguns artistas populares assinam seus trabalhos, mesmo que filiados à tradição (BENJAMIN, [s.d.]). Burke (2010) também trata desta questão, ao colocar que, a despeito do trabalho com a matéria tradicional, o narrador oral não se impedia de imprimir sua própria marca ao texto no ato da performance.

Por fim, quando Ong usa a metáfora do cavalo e do carro, busca chamar a atenção para materialidades distintas, no que concerne à oralidade e à escritura, que são, de fato, acontecimentos de naturezas distintas, produzidos e conservados de maneiras distintas e, conseqüentemente, afetando os interlocutores não da mesma maneira. Neste sentido, é relevante a afirmação de Waldemar Ferreira Netto ao colocar que “não há que se confundirem as estratégias baseadas na memória coletiva de uma sociedade em que a tradição oral é predominante, daquela baseada na memória histórica de uma sociedade em que a tradição escrita é predominante” (2008, p. 21). Voltando a Ong, ao rejeitar o termo “literatura oral”, ele opta pelo que chama de: “*circunlocuciones que se expliquen por sí mismas: ‘formas artísticas exclusivamente orales’, ‘formas artísticas verbales’ (que comprenderían tanto las orales como las compuestas por escrito, y todo lo que hubiera entre una y otra) y de tipos semejantes*” (2006, p. 23), todas expressões interessantes, mas não exatamente de fácil

manuseio e que não cumprem o papel de nomear um dado corpus, questão central nesta etapa do trabalho.

Uma vez mais se reconhece que o termo “literatura oral” apresenta alguma funcionalidade, sobretudo se for possível colocar em cena o quanto o próprio conceito de “literatura” tem sido revisto na contemporaneidade. O fato, no entanto, de, para além de toda boa vontade, representar uma tentativa de explicar o anterior pelo posterior, o supostamente primitivo pelas lentes do supostamente superior, no quadro de um trabalho que tem entre suas pautas a discussão das relações tensas entre culturas orais e populares e culturas hegemônicas, torna esta opção não a mais adequada.

Como uma espiral, cujo movimento dá voltas em torno de si mesmo mas buscando, cada vez mais, outras alturas, diante de todo este percurso, propõe-se que, na continuidade desta jornada, o termo “tradição oral” seja reconhecido não apenas como a forma de transmissão de tal corpus, mas como o corpus em si: o movimento e o que se movimenta; o território e o que constitui o território. Pode-se também a ele se referir como acervo da tradição oral ou textos da tradição oral.

Isso posto, a próxima operação a ser feita é destacar a narração oral desse corpus textual que, de agora em diante, será denominado tradição oral, não apenas porque ela é o elemento base deste percurso, mas, porque, de fato, ela é o elemento base na própria sociedade de tradição oral.

Narrar é dizer o como de um acontecimento, seja ele real ou fictício. Em Burkina Faso, ouvi de um griô, Mamadou Konatê, que os primeiros contadores, ao menos no território de sua cultura, foram os caçadores, pois aqueles sempre que retornavam de suas viagens tinham muitas histórias para contar, narrativas sobre as proezas e desafios que haviam enfrentado. A experiência de contar o vivido se aproxima da concepção de Labov quando este define a narrativa como:

[...] um método de recapitulação de experiências passadas uma seqüência verbal de proposições (*clauses*) com a seqüência de eventos que de fato ocorreu. Segundo ele, a narrativa vai ter duas funções fundamentais: de referência e avaliação. A função de referência aparece na transmissão de informações que encontramos na narrativa, sendo estas de lugar, tempo, personagens, de eventos – o que, o onde e o como os fatos ocorreram – a seqüência temporal das ações ou dos episódios. A função de avaliação transmite ao ouvinte o motivo da narrativa ter sido contada, tanto na forma da expressão explícita da importância da história para o narrador, como na dos juízos de valor emitidos ao longo da narrativa (apud VIEIRA, 2001, p. 602).

Para as culturas orais primárias – e aqui podemos começar a estender também para as culturas que, a despeito de alguma relação com a escrita, mantêm um funcionamento e um modo de pensar com fortes marcas de oralidade – a função primordial da narração é a guarda de saberes.

François Moïse Bamba, ao explicar o conceito de *Ziri*, palavra que significa *mito* em Dioula, uma das línguas faladas entre os territórios de Burkina Faso e Mali, região pertencente ao antigo império mandingue, conta a seguinte história:

Dizemos que uma sociedade é chamada oral quando o essencial de sua cultura e de suas crenças se transmite pela oralidade. E a oralidade possui vários ramos. Na oralidade há a palavra que ela mesma é subdividida em quatro ramos. Há a palavra antiga, há a palavra grávida, há a palavra sagrada e há a palavra fútil. Em seguida, nesta forma de oralidade, depois da palavra, há a canção (*chanson*), há a cantiga (*chansonete*), há as adivinhações, há os provérbios, há as charadas, há os contines, há os contos. Tudo isso constitui a oralidade, nós passamos por tudo isso para ensinar. Há mesmo a oralidade dos instrumentos musicais, porque para nós os instrumentos musicais falam. O conto educa porque, em todo caso, os contos que eu conheci em minha cultura, esses contos são ditos ainda por uma razão, uma razão para que isso possa te ensinar/aprender alguma coisa. Uma razão para colocar valor em algo. Uma razão para colocar algo em evidência. Darei um exemplo: nós vamos ao campo, e alguém é picado por uma serpente. Se ele morre, à noite nós organizaremos um momento do conto, porque se ele estiver morto, nós sabemos onde há um novo rastro de serpente e é preciso achar o antídoto por seu veneno. Então, vamos criar um conto que cite as diferentes plantas que podem curar mordidas de cobra. Este é um exemplo para dizer a forma educativa do conto. Um homem bate em sua esposa, qualquer que seja a razão. À noite vamos dizer um conto para explicar se o homem bateu em sua esposa, porque, e nós explicaremos que quando um homem chega a bater sua esposa, isto é porque lhe falta argumentos, isto é mesmo uma fraqueza. Uma mulher ou jovem que recusa um marido que lhe propomos, haverá um conto para prevenir, para dizer, atenção, em muito escolher, nós podemos perder. Atenção. Nossa beleza não é eterna.¹⁸

A narrativa funcionava ainda como uma forma de convencer, criar limitações, etc.:

O conto chamado ziri-ziri vem dos mestres de cerimônia de outros tempos. Estes mestres de cerimônia, que sabiam prever o futuro, eram temidos e respeitados. Para preservar um lugar sagrado, um rio ou um riacho do mau comportamento das pessoas, eles inventavam uma história que contava que aquele lugar era protegido por ancestrais ou gênios.¹⁹

¹⁸ Apêndice C.

¹⁹ Id., *ibid.*

Havelock (apud ONG, 2006, p. 138) explica que, como “*las culturas orales no pueden generar tales categorías [más o menos científicamente abstractas], y por lo tanto utilizan historias de acción humana para guardar, organizar y comunicar mucho de lo que saben*”. Ong, ampliando este pressuposto, coloca a narrativa como um texto de importância por sua capacidade de guardar um grande conjunto de informações de forma lembrável, graças à capacidade de ser repetida de pessoa a pessoa. Por sua estrutura, falar do que aconteceu, do que se passou, conectar-se com o imaginário, “*la narración sirve para unir el pensamiento de manera más extensa y permanente que los otros géneros*” (ONG, 2006, p. 139). Para Waldemar Ferreira Netto:

Uma das possibilidades estratégicas de manipulação institucional de comportamentos que se dá no contexto de uma sociedade de Tradição Oral, ou mesmo nas suas formas remanescentes no interior de uma sociedade de Tradição Escrita, são as narrativas que se transmitem entre todos os membros e entre as gerações de um mesmo grupo. As narrativas orais são, a um só tempo, fenômenos típicos tanto da memória implícita quanto da explícita. Lembramo-nos de uma narrativa quando queremos, e para isso basta que saibamos o seu início ou que tenhamos à mão alguma forma de desencadearmos a sua lembrança automaticamente. Essa forma de documentação de eventos na memória individual é um dos meios institucionalizados próprios das sociedades para garantirem a sua identidade e sua permanência (2008, p. 21).

Além disso, as narrativas, em sendo lugares de guarda de saberes, são, ao mesmo tempo, instrumentos essenciais dos processos pedagógicos, base da construção e transmissão de conhecimentos. Quando os tempos mudam, o território muda e as narrativas transitam para outros espaços, primordialmente levadas pelas águas da tradição oral. É assim que as histórias fluem para o território das classes subalternas, do popular. Este não é um caminho linear nem igual em todo o seu percurso, mas é marca de certa persistência a mudanças dos tempos, de um rio que percorre os caminhos que lhe são propícios.



Um conto é como as águas de um rio, cada qual bebe dele de acordo com o lugar de suas margens em que esteja e, também, com a cuia que tenha em mãos.

Provérbio Africano

4 DA CULTURA POPULAR

Um casal teve um filho. Antigamente se ia para *Sãocrístia*²⁰ Sagrada para ver qual o signo da criança. Aí quando a criança estava com três dias de nascido, o pai viajou. Quando chegou, disse assim:

- O signo de nosso filho não é bom não.
- O que é que é, marido? Fala logo.
- Ói, ele vai me matar pra casar contigo²¹.

Dona Cinézia, 89 anos, moradora da comunidade de Maracujá, no município de Serrolândia, interior da Bahia, me havia sido indicada, junto com uma série de outras pessoas, como alguém que sabia contar histórias. Como em pouquíssimos casos, ela afirmou que se lembrava de muitas histórias, contou-me de início uma pequena e, em seguida, falou: “*Agora vou contar uma mais puxada, posso?*”. Eu assenti e, então, ela começou a me narrar a história desse pai e dessa mãe, numa época (e num lugar) em que era comum tentar se descobrir o destino (o signo) do recém-nascido. É assim que a vejo desfiar a versão de uma história secular, o mito de Édipo.

A estrutura do conto, sua espinha dorsal, é extremamente semelhante à do mito: uma criança nasce; o oráculo anuncia a tragédia: o filho matará o pai e se casará com a mãe; o casal se livra (de algum modo) do filho, na tentativa de evitar a tragédia; o menino é adotado por outra família; um dia, por alguma razão, mata um homem(seu pai); peregrina pelo mundo; encontra uma mulher (sua mãe), casa-se com ela; e, ao final, descobre tudo uma armação do destino. Nessa versão, Édipo é vaqueiro, mata o pai em um briga de bar e conhece a mãe/futura esposa em uma fazenda em que se refugiara, onde ela tinha ido comprar leite. Há também uma série de referências à cristandade e, ao final, mãe e filho buscam perdão junto a um padre ou mesmo em Roma. Eles não são nomeados, são apenas a mãe, o filho e o pai.

Dona Cinézia frequentou a escola apenas até a quarta-série primária e conta que ouvia essa história dos seus avós:

“Naquela época não tinha televisão. Não tinha rádio. A gente sentava, à noite, a televisão era essa, as histórias que a gente contava. E muitas histórias eu tenho gravado”.

Diante da narrativa tecida por Dona Cinézia, não há como não se perguntar que trajetos o mito de Édipo fez, cruzando séculos, até ter chegado aos seus ouvidos, ela ter se

²⁰ Sacristia. Neste caso, manteve-se a escrita conforme a palavra pronunciada pela contadora de histórias.

²¹ “O vaqueiro”, versão sertaneja do mito de Édipo, contado por Dona Cinézia, aposentada, moradora da comunidade de Maracujá, Serrolândia, recolhida em outubro/2012, no enquadre da formação de contadores de histórias de Ponto de Cultura da Associação do Maracujá (Apêndice E).

apropriado dele e passar a narrá-lo. Uma questão impossível de ser respondida, salvo seja permitido um pouco de imaginação e algumas suposições.

Falando especificamente dos contos de fadas, mas que aqui ampliamos para o conjunto geral das narrativas orais, Marina Warner (1999) apresenta três teorias que tentam explicar a disseminação de tais histórias em torno do globo: a primeira seria o difusionismo, segundo o qual as histórias, tal qual viajantes, e através destes, seriam propagadas cruzando fronteiras, vindas algumas vezes de muito longe, como o Oriente. A segunda teoria se conecta com a psicologia analítica de Jung cujos conceitos de inconsciente coletivo e arquétipos, ou seja, a existência de imagens primordiais, comuns a toda a humanidade, se expressariam através das narrativas. A primeira pressupõe uma entidade, o conto, que viaja e se transforma de boca em boca, enquanto a segunda sugere que temas similares podem, simplesmente, emergir em diferentes partes do globo como uma expressão de manifestações arquetípicas partilhadas por toda a humanidade. Com provas científicas consideradas vagas com relação a ambas as alternativas, Warner concebe ainda, em alguns casos, a preexistência de um texto (escrito) como fundamental para a propagação de certos contos, sendo fato, no entanto, que:

Embora sejam distribuídos universalmente, os contos emergem em diferentes lugares temperados com sabores diferentes, características diversas, além de detalhes e contextos regionais que proporcional ao seu público a satisfação com uma identificação especial. (WARNER, 1999, p. 20).

Diante disto, apresenta uma terceira teoria, mais contemporânea:

[...] tomando emprestadas metáforas da ciência: a teoria da onda oferece a imagem de uma pedra atirada num lago, provocando sobre a superfície círculos que podem se encontrar com outros círculos, dessa forma se unindo por reverberação com outras pedras, lançada em outros oceanos da história (WARNER, 1999, p. 21).

Essa última teoria se aproxima mais da imagem que se tem utilizado neste trabalho associando a tradição oral às águas (de um rio, quem sabe), através das quais as narrativas viajam, se transformam e se encontram com outras narrativas, tecendo novas configurações, podendo dar saltos e mesmo mergulhos contra a correnteza.

A história narrada por Dona Cinézia, em função dos vários pontos convergentes com o mito de Édito, parece se tratar não apenas de um tema emergido de uma memória arquetípica ou ancestral, não podendo ser descartada a possibilidade de que textos escritos, em diferentes partes do percurso, tenham contribuído. No entanto, ao menos na memória de Dona

Cinézia, ele chega por uma via oral e é com as peculiaridades do oral que se instala em sua memória, inclusive com a “substituição de elementos pelos acessórios locais [garantindo] a compreensão que é a vida sucessiva” do conto (CÂMARA CASCUDO, 2008, p. 15).

No âmbito deste trabalho, a história contada por Dona Cinézia oferece um testemunho singular do percurso tecido pela tradição oral enraizada nas culturas de oralidade primária. O mito de Édipo, coletado e recontado pela tradição escrita, manteve-o praticamente o mesmo ao longo de séculos, sendo, certamente, um documento inestimável acerca do pensamento, da arte e da literatura grega. No mundo apartado ou pouco influenciado pela escrita, no entanto, aquele que seria formado, segundo Ong (2006) e Zumthor (2010), por sociedades de oralidade mista, a tradição oral continuaria a verter suas águas, carregando e transformando narrativas a partir de valores enraizados nas culturas orais, ainda que reatualizados.

Não se quer dizer aqui que as elites e mesmo a literatura não participaram do processo de difusão das narrativas orais ou que não as tenha apreciado. Ao contrário, movimentos de escrita de contos populares, sobretudo na Europa do século XVII ao XIX, demonstram um intercâmbio intenso entre fontes orais e escritas (ALCOFORADO, 2008; WARNER, 1999), não sendo, no entanto, possível afirmar que as fontes escritas se sobreporiam às orais e que a criação literária seria produto mais frequente das elites, a partir das quais o popular recriaria suas narrativas, ou seja, quase como uma degeneração de textos cultos (BURKE, 2010). Vários registros colocam representantes do povo como as fontes eminentes de tais textos, inclusive para nomes mais ilustres como os Irmãos Grimm e Perrault.

É aqui que se adentra no terreno do popular e da cultura popular que, em princípio, poderia ser reconhecido como o terreno das camadas subalternas, do “excluído: aqueles que não têm patrimônio ou não conseguem que ele seja reconhecido ou conservado” (CANCLINI, 2011, p. 205). É para eles que os mitos se voltam quando a classe intelectual grega começa a adentrar e a mergulhar no terreno do logos, da filosofia (BRANDÃO, 1989).

É sob o discurso da perda que, ao menos no Ocidente, se constituirá, primeiramente, o conceito de cultura popular, também chamada de folclore. Na verdade, Burke (2010) fala, inicialmente, em uma espécie de justaposição: exatamente quando a cultura popular tradicional europeia começa a desaparecer, entre o final do século XVIII e o início do século XIX, intelectuais europeus tomam o povo como objeto de estudo e pesquisa. O tema, portanto, de algo que desaparece, é recorrente tanto na Europa, como posteriormente,

no Brasil. Em ambos os casos, a cultura popular é reconhecida como frágil no confronto com as novas institucionalidades da modernidade (AYALA; AYALA, 2006; BURKE, 2010).

Entre as razões do suposto desaparecimento da cultura popular, muito antes da revolução industrial, está o processo crescente de urbanização, as estradas e a alfabetização. O que caracteriza, então, a cultura popular é o fato de ser oral, conectada com a música e funcional, ou seja, ligada a um sentido prático da própria existência. E, claro, o mais importante de tudo, trata-se do que é produzido em meio às camadas populares, pelo povo, que é visto pelos “descobridores” da cultura popular, em grande parte oriundos das classes superiores, como “natural, simples, analfabeto, instintivo, irracional, enraizado na tradição e no solo da região, sem nenhum sentido de individualidade” (BURKE, 2010, p. 33).

Havia uma correlação entre o povo, o primitivo, o puro, o antes, a raiz. Por isto, em uma época em que guerras e lutas tornavam as fronteiras instáveis, o conjunto de bens produzidos pelo popular se converteu na possibilidade de se sustentar e expressar o espírito e a essência da nação. Burke afirma que a busca pelo povo aconteceu, sobretudo, nos países periféricos da Europa, como uma reação, inclusive contra o Iluminismo – “contra seu elitismo, contra seu abandono da tradição, contra sua ênfase na razão” (2010, p. 35), além de ser um ideal estrangeiro não exatamente bem aceito por outras nações. Para além das questões políticas, havia ainda uma razão estética, chamada por Burke de “revolta contra a arte” que negava o artificial e revivificava o natural, o selvagem.

Temas muito similares se repetem entre os intelectuais brasileiros e mesmo latino-americanos: a necessidade de reafirmação do nacional, aqui, graças a processos colonizatórios recentes, a um processo de urbanização que já distinguia a modernidade das chamadas “populações ‘atrasadas’”, a visão do povo como simples, rude, ingênuo, puro. É marca, no entanto, desta história inicial no estudo da cultura popular uma preocupação acentuada com os objetos produzidos pelo povo, mas, muito pouco com o próprio povo como constituído por sujeitos ativos, envoltos por um determinado conjunto de condições históricas, sociais e econômicas. A corrida para “registrar antes que acabasse” gerou coletâneas de textos oriundos das tradições orais e muito pouco ou nada sobre as relações sociais nela implicadas (AYALA; AYALA, 2006; CANCLINI, 2011).

O povo, neste caso, é visto como uma massa praticamente homogênea, com pouca capacidade de produzir identidades singulares, eminentemente solidária e coletiva em seus processos de criação. Ao mesmo tempo, ainda é associado a elementos dos quais a razão pretende se livrar: “a superstição, a ignorância e a turbulência”, ou seja, “o povo interessa como legitimador da hegemonia burguesa, mas incomoda como lugar do inculto por tudo

aquilo que lhe falta” (CANCLINI, 2011, p. 208). Assim, ao se separar o sujeito de sua produção, o primeiro visto apenas em uma dada condição de ideação desenhada pelos românticos, mas não somente, se torna os elementos da produção, estanques no tempo e espaço; ela não está mais sujeita à transformação, já que os agentes por ela responsáveis são ignorados no processo, considerados presos em um tempo histórico sem retorno, vítimas de uma modernidade implacável. O trabalho primeiro do estudioso da cultura popular está, portanto, em coletar esta produção antes que também ela seja tragada pelos tempos; segundo Canclini (2011, p. 210): “os antiquários tinham lutado contra o que se perdia colecionando objetos; os folcloristas criaram os museus de tradições populares” e, pode-se acrescentar, as inumeráveis coleções de contos.

Um efeito dessa política é camuflar os conflitos e as tensões existentes entre camadas hegemônicas e populares, na medida em que as primeiras trabalham pela guarda e preservação dos bens culturais produzidos no terreno do popular, o que poderia parecer significar alguma inclusão, quando, na prática, há um apartamento dos seus agentes, o povo, ao mesmo tempo em que se impregna a discussão de certa nostalgia. O livro *Tia Nastácia*, de Monteiro Lobato, é um exemplo singular a este respeito. Tia Nastácia é chamada a mostrar o saber do povo, do qual é representante, a Dona Benta, seus netos, a Emília e ao Visconde de Sabugosa. Se, por um lado, ela é colocada em um lugar de interesse como informante sobre tal saber, por outro lado, estando neste mesmo lugar, é constantemente questionada como grosseira e mesmo “sem apuro estético” (RIBEIRO; MUNIZ, 2012).

Ao se abordar o conceito de uma cultura popular – mesmo concebendo que, na verdade, não se trata de uma cultura, mas várias, pois várias são as possibilidades de configuração das realidades populares – entra-se, na verdade, em um território no qual as experiências culturais são vividas não apenas de acordo com o local em que se habita, mas também a depender das condições materiais a que se tem acesso. Ou seja, a noção de que existam diferentes tipos de cultura – cultura popular e cultura de elite – vem de olhar sobre a estratificação social (BURKE, 2010).

Em seu trabalho, Burke apresenta o antropólogo social Roberto Redfield, que, nos anos 30, cunhou um modelo no qual divisava a “pequena tradição” da “grande tradição”. Esta última seria própria das elites, associada à escrita e às grandes instituições como a Igreja e as universidades; já a primeira seria a dos iletrados, pertencente a grande parte da população, ao popular.

Na Europa, a ‘grande tradição’ ‘inclui a tradição clássica, tal como era transmitida nas escolas e universidades; a tradição da filosofia escolástica e teologia medievais, de forma alguma extintas nos séculos XVI e XVII; e alguns movimentos intelectuais que provavelmente só afetaram a minoria culta: a Renascença, a Revolução Científica do século XVII, o Iluminismo. (BURKE, 2010, p. 51).

De acordo com Burke, as principais críticas ao modelo de Roberto Redfield é o fato de ele omitir a participação das classes altas na cultura popular e ainda falar da tradição no singular, sugerindo que esta tenha sido homogênea. Ele, no entanto, reformula-a, apresentando uma outra proposição:

Pequena tradição e grande tradição não correspondem a grupos específicos: não elite e elite. O que de fato as distingue são as formas de transmissão. A grande tradição é transmitida em instituições – às quais as camadas populares e mesmo a pequena nobreza, incluindo as mulheres nem sempre tem acesso. Por outro lado, a pequena tradição era transmitida informalmente. Estava aberta a todos, como a igreja, a taverna e a praça do mercado. (2010, p. 56).

De todo modo, não se pode deixar de chamar a atenção para a adjetivação de cada uma das tradições, “grande” para aquela transmitida através das instituições e “pequena” para aquelas produzidas pelas camadas populares. A distinção feita na reformulação de Burke serve apenas para mostrar uma certa circularidade ou o que ele chama de “bilinguismo” das elites em ambas as culturas. De fato, estas frequentam tanto as escolas como a praça, nela não desaparecendo a questão da hegemonia e da subalternidade.

Estudos contemporâneos da cultura popular e do folclore, a partir daqui compreendidos como uma só coisa, ainda que haja uma preferência já demonstrada pela primeira expressão, têm reformulado, em inúmeros sentidos, suas bases. Certamente, uma das questões mais fundamentais é a inclusão do próprio povo (e suas contradições) como parte essencial para compreender a sua produção que, a despeito de todas as ameaças e advertências, não é exatamente um objeto em extinção, mas alvo de transformações e reatualizações na contemporaneidade (CANCLINI, 2011). Há que se observar o sentido de tais transformações.

No caso do conto, antes de qualquer coisa, visto da contemporaneidade, ele é considerado um elemento enraizado na cultura popular, tendo no homem e na mulher desta tradição seu eminente portador. Para Benjamin, por exemplo, o “grande narrador tem sempre as raízes no povo, principalmente nas camadas artesanais”, mas, também, entre os camponeses, realidade que mais se aproxima da brasileira. Este contador de histórias tem

como unidade básica de repertório o conto de fadas²², aquele que sabe dar um bom conselho e oferecer ajuda nos casos de emergência. Ainda, para o autor, a experiência passada de pessoa a pessoa é a grande fonte a que recorrem todos os narradores (2008b, p. 214-225), o senso prático os caracteriza, de tal forma que os contos sempre trazem em si “uma dimensão utilitária”, quer seja um ensinamento moral ou uma sugestão prática, o narrador é alguém, por isso, que sabe dar conselhos.

Lima concorda com a raiz popular do contador de histórias e amplia essa proposição, pensando o seu entorno, seu lócus, como um “círculo geral de um ambiente humano onde todos compartilham, na medida das possibilidades, do interesse e do talento de cada um, de uma reserva de saber, onde narrar é marca reconhecida”. Para ele, o local do conto e do contador é o mundo popular, fundado na linguagem coletiva, aparentemente fragmentário, resistente em suas normas e valores, intercomunicante em seu imaginário e versátil, além de fecundo, em sua heterogeneidade de formas (2005, p. 59-60).

No que concerne às transformações pelas quais passam o objeto conto e seus portadores, no entanto, há algumas singularidades que merecem ser observadas. Certas produções populares, como o artesanato (mais detalhadamente estudado por Canclini) ou alguns folguedos populares, entraram nos mercados simbólicos e materiais da contemporaneidade através de outras portas que não somente a fruição estética ou a experiência cultural cotidiana, tais como aquelas abertas pelo turismo, sendo aí levados pelos seus portadores tradicionais (artesãos, músicos populares, etc.), devendo-se ainda levar em consideração que estes não as ultrapassaram passivamente, mas em um diálogo ainda que tenso com as exigências destes novos espaços.

No caso do conto e seus contadores, isto não se deu exatamente da mesma maneira. Nas pós-rupturas com a contemporaneidade, algo que será abordado mais aprofundadamente logo adiante, dois distintos cenários se desenham: de um lado, a existência de uma experiência residual ainda enraizada na cultura popular, até os dias de hoje, permanentemente ameaçada pelo esquecimento. De outro, a apropriação do objeto popular por artistas contemporâneos.

Em julho de 2011, realizei uma pesquisa de campo em cinco municípios do Baixo Sul da Bahia, visitando comunidades rurais e procurando, em cada uma delas, quem ainda contasse histórias. O trabalho era parte de um projeto que entrelaçava contação de histórias e

²² Designação francesa para contos maravilhosos, possuem estrutura complexa, comportam elementos sobrenaturais, originalmente não-cristãos (SIMONSEN, 1984, p. 7). No Brasil, tais contos também receberam o nome de Contos de Encantamento (CÂMARA CASCUDO, 2004).

fotografia, chamado Akpalo – Narração, Imagem e Memória. Uma das paradas da pesquisa foi na casa de uma senhora chamada Anísia, em uma comunidade chamada Baixa de Areia, no município de Camamu. Uma senhora de mais de noventa anos. Ao chegarmos em sua casa, na época integrava uma equipe de três pessoas, fomos recebidas por ela e duas de suas filhas, ambas convertidas a religiões evangélicas.

Todo o tempo, ficamos em sua sala, muito pequena, com ela sentada no sofá, bengala ao lado, e nós no entorno. Perguntamos se conhecia alguma história e sua primeira resposta foi de que não conhecia nenhuma, havia esquecido tudo. As filhas reforçavam seu discurso, nos desencorajando: “ela não se lembra de mais nada, isso era costume de antigamente, hoje ninguém mais ouve histórias, tem a televisão”. No entanto, um pouco de persistência nos fez permanecer por mais tempo em sua residência e, então, eu contei uma história. Depois disto, ela nos narrou três histórias, uma, inclusive, bem longa, um conto maravilhoso. Na saída, dona Anísia praticamente deixou escapar que suas netas que moram em Salvador têm as suas histórias preferidas, dando-nos sinais de um repertório mais amplo do que aquele que partilhara conosco.

Na despedida, as filhas ainda pediram desculpas por não terem tido condições de nos oferecer algo, nem mesmo um café. Dona Anísia, no entanto, retrucou: “*Como não? Se eu contei todas essas histórias?*”. Em todo o percurso da viagem, no encontro com vários outros narradores, a resposta primeira às abordagens iniciais foi, do início ao fim, sempre a mesma, o esquecimento, seguida de justificativas ligadas principalmente à televisão e aos novos tempos.

Ao mesmo tempo em que se alegava algum esquecimento, foi possível constatar alguma continuidade na cadeia de transmissão dessas histórias aos mais jovens, ainda que rara e algo frágil. Uma experiência que pode ser chamada de residual, usando o termo cunhado por Canclini (2011) para tratar de experiências cujas raízes repousam no passado e que apresentam alguma continuidade na contemporaneidade.

O que raramente ocorre, no entanto, é esse portador do conto popular se tornar um profissional da narrativa, o que pode ser visto mais frequentemente com relação a outras categorias do popular, ocupando estes, portanto, uma posição ativa na transformação dos bens culturais com os quais trabalham, isto, ao menos, em termos de Brasil. Em Burkina Faso, como uma possibilidade de contraste, ocorre algo distinto. Em sua grande maioria, são os contadores populares ou herdeiros diretos da tradição que estão se profissionalizando, montando espetáculos e circulando pela própria África e Europa com seus trabalhos, ou seja, que dialogam com a contemporaneidade. Hassane Kouyaté aponta, por exemplo, como uma das transformações provocadas pela espetacularização do conto, o encurtamento das sessões

de contos quando comparadas à experiência tradicional. Na tradição, uma noite de contos pode durar horas e mesmo chegar até o amanhecer do dia; no espetáculo, há uma delimitação de tempo bem mais reduzida e mais possível para o consumo, o mesmo que ocorre no caso da apresentação de algumas danças populares quando para turistas (BENJAMIN, 2008).

É uma das características da ruptura entre tradição e modernidade que, em vários cenários, os textos cheguem à contemporaneidade sem serem acompanhados de seus portadores tradicionais, vistos, então, pela janela da nostalgia. Aqui, um outro tipo de artista e outros tipos de prática se apropriarão deste texto, reatualizando-o no presente. É isto que será estudado mais adiante, quando se adentrar no terreno da escola.

Finalizando esta etapa do trabalho, vale a pena mais duas incursões, um olhar algo mais vagaroso para a questão da ruptura na tradição ocorrida com a modernidade e outro sobre as relações tensas e complexas entre cultura e escola.

4.1 A RUPTURA NA LINHA DE TRANSMISSÃO DAS HISTÓRIAS: O DESENCONTRO ENTRE O TRADICIONAL E O CONTEMPORÂNEO

O jovem de outrora era agora um ancião de cabelos brancos e costas arqueadas. Mas sua rotina permanecia a mesma: durante o dia transformava o barro; ao cair da noite contava histórias. Só que agora as contava para si mesmo, pois ninguém mais se aproximava. Todos tinham muito o que fazer em seus pequenos mundos particulares. Tempo não se trocava mais por experiências e encantamentos; trocava-se por dinheiro. Assim sendo, ouvir um velho contador de histórias, que falava de aventuras, de ensinamentos milenares, de heróis que com inteligência venciam dragões... ah não! Seria perda de tempo. Além disso, é verdade que as novas lojas da cidade com suas vitrines tentadoras faziam sonhar mais que as histórias do velho²³.

Muitas são as vozes que deram notícias sobre o fim de tal experiência narrativa fundada na oralidade, o contar histórias, vindas como ecos de diferentes épocas e lugares. Aqueles que estudam os contos populares e seus contadores apontam vários marcos que indicariam o desvanecimento de tal prática: Benjamin (2008b), melancolicamente, reflete sobre o emudecimento pós-guerra diante de uma Europa devastada; no Brasil, Câmara Cascudo (2004) lembra os serões de histórias que existiam até os anos 20 e que findos os anos 80 haviam sido silenciados pela televisão, escola e pelo emergir dos grandes centros urbanos (MATOS, 2005; LIMA, 2005); nesse entremeio, em África, no Mali, Hampâté Bâ lamenta o fim de uma escuta e, com ela, a ruptura na linha de transmissão das histórias:

²³ Trecho do conto “O contador de histórias” (MATOS, [s.d.], p. 7).

L'initiation, fuyant les grandes cites, s'est réfugiée dans la brousse ou les 'vieux' trouvent de moins en moins autour d'eux, en raison de l'attrait des grandes villes et des besoins nouveaux, les 'oreilles dociles' auxquelles transmettre leur enseignement (HAMPÂTÉ BÂ, 2008, p. 28).²⁴

O silenciamento do narrador tradicional está, portanto, intimamente conectado com o desaparecimento de uma escuta, do ouvinte, com “a ausência maior de um público verdadeiramente constituído em espontaneidade e interesse, condição fundamental para a veiculação do conto em toda a sua força, [...] a partir de uma escuta polarizada, vibrante e silenciosa” (LIMA, 2005, p. 75), o que, por sua vez, está relacionado menos com uma dada cronologia e mais com as mudanças nos cenários culturais.

Para Ong, de fato, não é a escrita o marco distintivo de uma nova instrumentalidade, mas a imprensa, a capacidade de reproduzir um texto indefinidamente, sem alterações, que “coisificou” a palavra, tornou-a mercadoria, ao mesmo tempo em que estabeleceu novas relações com a construção do conhecimento. De acordo com o autor, a mudança de uma experiência dirigida pelo som – marca da oralidade – por uma outra definida pelo visual – características da escrita, reforçada pela imprensa – redefiniu a relação do ser humano com seu mundo intelectual: individualizou, fomentou o desejo de legislar “o correto” na linguagem, criou um novo sentido de propriedade privada, permitiu maior acesso aos recursos internos e, entre outras coisas, “*ayudó a la mente a sentir que sus posesiones se guardaban en alguna especie de espacio mental inerte*” (2006, p. 117).

Para além da morte de uma arte ou ofício, estará em jogo o lugar de uma certa experiência, conectada com toda uma visão de mundo ligada à oralidade, ao sentido prático da vida, ao ser comunitário, próprio das culturas populares. Os anos 80 – período em que eu escutaria em casa as histórias de Romilse, mesma época em que Lima se encontraria com diversos contadores de histórias no Sertão do Cariri – assistiriam, no Brasil, à universalização do acesso à educação, ao crescimento geométrico das mídias de massa e ao avanço, também sem precedentes, do desenvolvimento tecnológico, especialmente no campo da comunicação. Foi também a geração dos anos 80 que conheceu reis e rainhas, princesas, bruxas e dragões, principalmente através dos livros e filmes da Disney, em particular nos grandes centros urbanos, distanciada das velhas vozes que contavam histórias nas calçadas das casas após o jantar, antes do adormecer.

²⁴ Tradução livre: “A iniciação, fugindo das grandes cidades, se refugiou na savana onde os velhos encontram cada vez menos em torno deles, em razão dos atrativos das grandes cidades e das novas necessidades, ouvidos doces aos quais transmitir seus ensinamentos”.

Um pouco antes, por volta dos anos 30, Benjamin escreveria sobre o empobrecimento da experiência, um novo tipo de barbárie, uma nova forma de estar no mundo sem vinculação com o passado e com poucas oportunidades de intercâmbio. Lado a lado com a mixórdia de ideias, estilos, compreensões do mundo, construções, teorias e um sem número de criações contemporâneas, surge outro tipo de inquietação: “qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?” (2008a, p. 114-115).

Um outro aspecto que entra no embate, para além das distintas experiências estéticas provocadas pelas diferentes modalidades da língua, é a ação específica dos estratos sociais economicamente privilegiados no sentido de impor seus valores culturais, seja através da língua seja por meio da hierarquização de toda a vida cultural. Tal embate, longe de se dar de modo visível, se trava no terreno ideológico, engendrado na polifonia de sentidos que cada signo e cada discurso impõe. Neste campo, a ação específica das escolas contribuirá para uma tentativa de impor as características uniformes e uniformizantes das culturas dominantes, em detrimento da heterogeneidade das culturas populares, fator que acaba por contribuir para a desvalorização (quando não negação), por um lado, da experiência no campo da aprendizagem e, por outro, das culturas populares que sempre tiveram na primeira a base de seus processos de construção do saber e de relações (GRIGNON, 2003). Ora, as culturas dominantes se tornam eminentes arautos da escrita e de todos os benefícios para a modernização que esta supostamente constrói e a escola também.

Não deixa de ser surpreendente, portanto, que, a despeito do anunciado fim da prática de contar histórias, seja ainda possível encontrar narradores tradicionais situados sobre um “quase”, uma experiência que quase desaparece, mas que, por alguma razão, chega reminescente, ainda que rara, aos nossos dias. De fato, a morte anunciada dos narradores tradicionais ainda não aconteceu. Mesmo alquebrado, esquecido e silenciado, eles conseguiram chegar aos nossos dias, aparentemente graças a uma manutenção mínima de seu habitat natural, que Lima (2005) define em suas características intrínsecas relacionadas ao senso de comunidade no entrelaço das relações de parentesco, de compadrio e vizinhança, notadamente enraizado no seio das camadas populares e de base rural.

Em incursões feitas a várias comunidades rurais do interior da Bahia, em todas, encontrei pessoas ainda ligadas à prática narrativa. Diante de uma primeira abordagem, não houve quem não alegasse esquecimento: “*Não se usa mais*” – afirmavam. Quando, no entanto, estimulados em suas memórias, em sua maioria, desfiaram história após história. Entretanto, o fato de lembrarem não significa a peremptória existência da escuta. Nesta

mesma incursão, encontramos casos de pessoas que não contavam histórias há pelos menos quinze anos e de outras que contavam até muito recentemente, mas que já anunciam uma mudança nos tempos. Por outro lado, assiste-se, nos grandes centros urbanos, ao crescente movimento de contadores de histórias contemporâneos.

É importante que, por aqui, se faça uma pausa por alguns instantes: pode-se mesmo dizer que, lentamente, esta personagem reinicia um percurso de volta da periferia ao centro. Quem retorna, no entanto, não é nem o mesmo contador de histórias (tradicional) nem necessariamente um herdeiro daquele. Matos se debruça sobre o contador de histórias contemporâneo, aquele que ressurgiu após longo período do suposto silenciamento do contador de histórias tradicional. Assim como a própria natureza do conto, fiel à sua essência e mutante quanto às inúmeras possibilidades de vestimentas que pode utilizar, o contador de histórias contemporâneo não mais pertence à linhagem dos contadores de histórias tradicionais e, ainda assim, carrega em seu alforje o desafio de se manter fiel à palavra que narra. Praline Gay-Para (apud MATOS, 2005, p. 114-115) distingue contadores contemporâneos e contadores tradicionais no que concerne a público ouvinte, repertório e aprendizagem do ofício. Enquanto os primeiros precisam reconstituir um certo cenário – repertório construído muitas vezes através de contos resgatados em livros, formação em oficinas, públicos os mais diversos entre crianças e adultos, não raras vezes sem o hábito da escuta de histórias –, os narradores tradicionais estavam/estão mergulhados no ser de suas comunidades e no sentido que a palavra e a narrativa tinham/têm para elas. O ofício do contador de histórias tradicional, considerado artesanal, é cumprido em íntima relação com o ser coletivo, mergulhado “[...] no círculo geral de um ambiente humano onde todos compartilham, na medida das possibilidades, do interesse e do talento de cada um, de uma reserva de saber, onde narrar é marca conhecida” (LIMA, 2005, p. 59).

Voltando aos contadores de histórias tradicionais, aqueles que chegaram aos dias de hoje, em todas as situações, quando se inquire os porquês do desvanecimento da prática, vem uma resposta quase em uníssono: o surgimento da eletricidade e da televisão com suas outras formas de narrar, questão já identificada por pesquisadores, em outras épocas. Se, no entanto, aceita-se esta justificativa, chega-se muito rapidamente à obsolescência da prática como conclusão chave. Tal como charretes substituídas por carros, o contar e ouvir histórias parece ter sido naturalmente substituído pelas novas narrativas midiáticas.

E é justamente aqui que se instala uma das questões centrais que põe em movimento este trabalho, porque há algo, na própria atualidade, que suspeita de uma afirmação assim tão rápida: trata-se do próprio movimento contemporâneo de contadores de

histórias. Compondo uma miríade de experiências narrativas, aproximando-se, várias vezes, da linguagem teatral e literária, há, em seu fundamento, personagens e práticas que remetem aos contadores de histórias tradicionais, ou seja, que optam por uma prática narrativa que em muito se aproxima daqueles homens e mulheres encobertos pelo esquecimento e devastados pela televisão que encontramos no Sul e Baixo Sul da Bahia.

Logo, diante da observação primeira do cenário contemporâneo em relação ao contar histórias, pode-se, ao menos temporariamente, colocar em suspenso a suspeita com relação à obsolescência da prática narrativa dos contadores de histórias tradicionais. Resta voltar os olhos para as personagens e o contexto em que vivem. Aí, mais uma vez, os contadores de histórias contemporâneos fornecem algumas pistas: não são estes herdeiros dos primeiros, ao contrário, formados em oficinas, conectados com o mundo letrado e contemporâneo, ocupam praças, teatros, escolas e atuam nos grandes centros urbanos, dão forma a uma nova categoria artística, montam espetáculos e buscam suas fontes principalmente em livros. Não seria, portanto, sem propósito afirmar que contadores de histórias contemporâneos circulam e lidam com instrumentalidades mais legitimadas socialmente do que aquelas dos contadores de histórias tradicionais: os primeiros dialogam com signos de ideais modernos, de modo distinto dos últimos, enraizados na tradição e em variações da língua não prestigiadas.

4.2 DA CULTURA POPULAR PARA A ESCOLA

Um homem tinha como bem apenas um cavalo. Um dia, o cavalo fugiu e, logo em seguida, sabendo da notícia, os vizinhos vieram até lamentando a sua perda, mas tudo o que ele respondeu, foi:

– Se isso é bom ou ruim, ainda não sei. Só que perdi meu cavalo e preciso me haver com isso.

Poucos dias depois, o cavalo voltou trazendo dez outros cavalos. Outra vez, os vizinhos, ao saberem da notícia, vieram até ele dessa vez para parabenizá-lo. Ele, no entanto, respondeu:

– Se isso é bom eu ruim, ainda não sei. Só sei que agora tenho onze cavalos e preciso cuidar deles.²⁵

No embalo da mudança dos tempos, a cultura popular sofre seus embates e, com ela, as águas da tradição oral e, nos seus entremeios, o conto de tradição oral, também conhecido como conto popular, assim como seus portadores. Suas águas minam, escasseiam e, assim como os velhos rios, resistem mais em reminiscência do que em uma dada

²⁵ Trecho do conto “Se isso é bom ou ruim, eu não sei”, repertório pessoal. (Apêndice E).

materialidade, quando não embotadas pelo esquecimento. A chegada da energia elétrica, a massificação da televisão, a universalização da escola são todos estes elementos que vão criar uma nova ambiência na qual o acontecimento do conto já não tem o espaço de antes. O que é bom ou ruim, talvez não seja esta a questão, pois em tudo há razões e consequências e há que se haver com este depois.

Chega-se à contemporaneidade. Aqui, no cenário observável, constata-se três diferentes direções tomadas pelo conto de tradição oral, em águas ora minguadas ora mais abundantes, ainda que, necessariamente, não as mesmas. Na primeira delas, a que se pode chamar de residual, na acepção de Canclini (2011), constituída no passado e que ainda encontra algum espaço no presente, são contadores e contadoras de histórias que ainda narram, mesmo que de modo mais raro, e que, de modo especial, ainda mantêm a memória das histórias e desta experiência. No segundo caso, em que se vê surgir o contador de histórias como categoria artístico-contemporânea, o conto popular é tomado como fonte e como inspiração de uma prática que em muito se reconfigura, mesclando-se a outras linguagens, como o teatro e a literatura, surgindo, inclusive, a acepção de narração cênica, ou seja, a narração para o espetáculo. Por fim, uma terceira via, o conto, não certamente o mesmo, cria um veio que percorre até a escola. É este último curso que este trabalho se propõe a observar.

Para pensar o conto na escola é preciso, em coerência com o trajeto feito até aqui, pensar a relação da escola com a cultura popular e, em um plano ainda mais de fundo, a relação entre culturas populares e culturas dominantes, para o qual se espera que o caminho percorrido seja a base. Antes de qualquer coisa, no entanto, é preciso afirmar a cultura como uma categoria estruturante na construção e estabelecimento de toda prática social, inclusive da escola. De acordo com Antonio Flávio Moreira e Vera Maria Candau (2003), a cultura precisa ser reconhecida em sua posição central e constitutiva da própria vida humana e, apoiados em Stuart Hall, afirmam:

Toda prática social depende do significado e com ele tem relação. A cultura é uma das condições constitutivas da existência dessa prática, o que faz com que toda prática social tenha uma dimensão cultural. Aceitando-se esse ponto de vista, não há como se negar a estreita relação entre as práticas escolares e a(s) cultura(s) (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 159).

Mais adiante eles ainda afirmam que “não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 159), restando a pergunta sobre qual o modelo cultural que serve de base para a instituição da escola ou seria ainda mais preciso inquirir sob quais

embates e modelos culturais se constitui a educação tal qual se conhece contemporaneamente? Ora, a escola é um ideal moderno, assentada em valores iluministas, constituída como o local de guarda e transmissão de saberes considerados essenciais à humanidade, reconhecidos, fundamentalmente, pelas elites, logo, pelas culturas dominantes. Para Claude Grignon:

A ação específica da escola contribui diretamente para o reforço das características uniformes e uniformizantes da cultura dominante, e ao enfraquecimento correlativo dos princípios de diversificação das culturas populares.

Através do ensino da leitura e da escrita e, no âmbito do ensino secundário e superior, por meio do ensino da literatura e das línguas, a escola assegura a popularização do escrito e consagra sua supremacia sobre as culturas orais. (2003, p. 180).

De acordo com Moreira e Candau (2003, p. 160), muitas pesquisas apontam que essa base na qual a escola se assenta acaba por instituir “uma visão homogênea e padronizada dos conteúdos e dos sujeitos presentes no processo educacional, assumindo uma visão monocultural da educação e, particularmente, da cultura escolar”. E tudo talvez estivesse indo bem – ou pelo menos, seria possível dizer, com menos conflitos – enquanto a escola foi um lugar privilegiado de saberes das elites para as elites, ao largo da qual as águas da cultura popular e seus saberes seguiam seu curso particular. A grande questão ocorre quando estes universos se tornam menos distintivos e, a partir das campanhas e programas de universalização do ensino, as classes populares adentram as salas de aula. É esta entrada das classes populares no território escolar que vai forçar a escola a se perguntar que tipo de conhecimento – anteriormente nomeado de universal e claramente considerado útil e valoroso para todos – se transmite e a serviço de quem.

Na introdução ao livro *Cultura Popular e Educação: Salto para o Futuro*, René Silva (2008) relembra a comum associação da palavra “cultura” com erudição e sofisticação diante da qual a adjetivação de popular não deixa de apresentar alguma estranheza, principalmente quando expostos a certas hierarquias socialmente estabelecidas.

No Brasil a ideia de cultura (pelo menos a denominada ‘cultura de verdade’ ou ‘alta cultura’) remete para um conjunto de bens materiais ou imateriais possível de ser apropriado e elaborado por uma minoria, uma elite endinheirada. Acessíveis a poucos, a perspectiva de universalizar esses bens somente os desvaloriza e apequena. Decorre disso que escola (e educação) no nosso Brasil continua sendo, de certa forma um lugar de exclusão. O acesso aos bens e equipamentos culturais de qualidade ainda é extremamente

restrito. Livros, computadores, museus são em grande medida marcadores de lugares sociais específicos entre nós, apesar das políticas públicas voltadas para democratizar o acesso aos chamados ‘bens culturais’ (SILVA, R., 2008, p. 7).

O autor ainda relembra que os conflitos expressos entre cultura popular e cultura de elite se assentam em bases de ordem política, econômica, social e simbólica, reafirmando a existência de uma dada realidade material que garante “a subalternidade da ‘cultura popular’” (SILVA, R., 2008, p. 9), o que coloca, para a própria escola, o desafio de compreender as relações de poder que a perpassam, para as quais, os conteúdos curriculares são instrumentalidades para a legitimação ou não legitimação de valores e de um certo status quo.

Na tessitura de tais conteúdos, um dos elementos mais paradigmáticos é o ensino da língua, estruturado tendo como base a variedade de prestígio diante da qual as variedades populares são comumente consideradas um desvio, sendo um dos grandes papéis da escola a correção e a sujeição do falante à norma considerada culta e legítima (GRIGNON, 2003). Esta sujeição, por sua vez, não ocorre exatamente de modo pacífico, perpassando sanções e, de modo mais sutil, a constante afirmação do falar do outro como inferior, ou seja, um processo insidioso de violência simbólica através da qual o indivíduo sobre o qual esta recai chega a legitimá-la, considerando-a justa (BOURDIEU, 2007). Recorde-se aqui Tia Nastácia, de Monteiro Lobato. Em dado momento, depois que a cozinheira negra e pobre, considerada eminente representante do povo, no Sítio do Picapau Amarelo, narra uma de suas histórias, sendo, em seguida, submetida a uma crítica apurada, por parte de Dona Benta e de seus netos, na qual os textos populares são julgados como “bobos” e o seu conhecimento considerado, por Pedrinho, “como um estudo da mentalidade do povo”, Tia Nastácia, que, em nenhum momento, se defende nem ao próprio texto, acaba por dizer:

Emilia já disse que a culpa é sua, sinhá. A senhora vive ensinando tantas coisas dos livros que eles acabam sabidões demais. Eu até fico tonta de lidar com esta criança. Às vezes nem entendo o que me dizem. Ontem o Visconde veio para cima de mim com uma história de ‘rocha sedimentária’, ou coisa assim, que até eu tive de tocar ele lá da cozinha com cabo da vassoura. Já não percebo nem uma isco do que o Visconde diz... (MONTEIRO LOBATO, 2009, p. 18).

De acordo com Grignon (2003, p. 180), “o sentimento hierárquico da língua escrita repercute sobre a língua oral”, inibindo a expressão dos alunos oriundos das classes populares que, naturalmente, não são fluentes na chamada língua culta ou variedade de prestígio e que, ao mesmo tempo, são culpabilizados por não o serem, gerando um sistema

contraditório e dando vazão à afirmação de Magda Soares quando diz que “a escola que existe é antes contra o povo que para o povo” (1986, p. 9).

Ao rejeitar reconhecer que as culturas populares são culturas, isto é, ao negar-se a reconhecer-lhes uma autonomia simbólica, ao considerá-las unicamente de uma maneira negativa – em termos de faltas, defeitos, desvios em relação à cultura culta e à norma –, a escola ‘meritocrático-legitimista’ se mostra ao mesmo tempo exigente e injusta para com as crianças procedentes das classes populares; desclassifica-as, ao não conferir valor algum à sua cultura de origem. Além disso, ao fazê-lo, se fecha o caminho para ‘compreender’ as crianças das classes populares. (GRIGNON, 2003, p. 186).

Quando a cultura popular adentra o território escolar de forma mais oficializada, integrando o currículo, isto acontecerá de forma pontual e bastante específica, especialmente através do Dia do Folclore ou de atividades de coleta e registro da produção popular. Neste caso, sua atitude não será em muito diferente da posição dos primeiros estudiosos da cultura popular, seja na Europa ou no Brasil, na qual o popular é visto como uma possibilidade de afirmação do nacional, do que é próprio, de uma identidade mesmo, que deve ser substancialmente celebrada e preservada, sem possibilidades de interação, como um elemento vivo e, sobretudo, sem que se reflita sobre o lugar dos sujeitos que a compõem, sejam seus produtores ou ainda a própria escola, eminente representante das culturas hegemônicas (CANCLINI, 2011).

Diante de um território assim árido para a cultura popular e, conseqüentemente, para seus portadores, ou seja, o próprio povo, é justa a pergunta, voltando para o objeto de pesquisa deste trabalho, se o conto de tradição oral ou conto popular, de fato, adentra tal universo, se parte destas águas, de fato, fluem nessa direção, como e porquê. Bem, no cenário observável, é possível encontrar alguns vestígios que se pode perseguir.

Primeiro, há relatos de professoras que ouviram histórias e que as levaram para a sala de aula, ou seja, de acordo com o próprio modelo tradicional, educadoras que aprenderam no ofício de ouvir e, diante de seus alunos, contaram, sem funções pedagógicas necessariamente claras, visto que muitos destes momentos eram dedicados a distrair as crianças ou a apenas aquietá-las, ou seja, o conto aqui é visto essencialmente em sua função lúdica, de entretenimento. A experiência de escuta, em muitos casos, marcou afetivamente tais educadoras e, em alguns casos, chegou a estimulá-las a estudarem o tema dos contos em formações que fariam no decorrer da carreira docente, como será possível ver mais adiante, no Capítulo seis. O adentrar o território escolar, no entanto, por todas as questões já apontadas

anteriormente, não ocorre sem o enfrentamento de barreiras e sem dialogar com os referentes próprios, no caso específico do conto de tradição oral, com a cultura escrita.

O segundo veio pelo qual os contos de tradição oral escorrerão para a escola será a literatura infantil: no passado, através da publicação dos chamados clássicos, contos recolhidos por Perrault e pelos Irmãos Grimm tornados “universais” pela sua enorme disseminação – Chapeuzinho Vermelho, os Três Porquinhos e Cinderela são possivelmente as primeiras narrativas lidas ou contadas em muitas salas de aulas, para os pequenos; atualmente, uma diversidade de contos populares é realmente publicada no formato específico destinado ao público infanto-juvenil por nomes como Ana Maria Machado e Ricardo Azevedo, dentre outros. Com a importância acrescida pelos estudos sobre a África, especialmente após a publicação da Lei nº 10.639/2003, um número considerável de obras com estas características também é produzido tendo como conteúdo os contos populares africanos e, além destes, ou seja, autores contemporâneos que recontam histórias colhidas ou ouvidas em território oral, há ainda adaptações de textos de folcloristas, como Câmara Cascudo, para a chamada literatura infanto-juvenil.

Nesse ponto, vale observar que, em termos de transposição para a escrita de narrativas orais populares, dois têm sido os formatos mais comuns: primeiro, a coletânea de contos folclóricos, ou seja, a coleta e o reconto de textos que têm em sua base uma pesquisa dos textos populares com um fim mais voltado para o seu estudo do que, necessariamente, sua fruição estética; e segundo, as adaptações e recontos para a literatura infanto-juvenil, sendo esta a mais comum.

Diferentemente do folclorista que aponta as narrativas como objetos da cultura popular, não raro indicando a fonte, os nomes dos contadores de histórias com o quais os contos foram recolhidos, o segundo formato, muitas vezes, confunde a noção de autoria, sobretudo no ambiente pedagógico, não sendo rara a referência de professores ao texto como produzido por aqueles que, em verdade, coletaram e recontaram histórias. Obviamente, nem tudo se enquadra exatamente em um formato ou outro, a extensa produção de Malba Tahan é um exemplo disto. Também André Jolles (1976) e Warner (1999) dão notícias de uma produção literária sustentada pelo reconto das narrativas populares e que era amplamente consumida dos salões das cortes europeias no século XVII.

Por fim, o terceiro veio tem ocorrido por meio da inserção de contadores de histórias contemporâneos no ambiente pedagógico, muitas vezes através de suas bibliotecas (PATRINI, 2005). Relembrando, o contador de histórias contemporâneo é aquele que, não possuindo relações com a tradição, constitui repertório e prática através de aparelhos ou

instrumentalidades contemporâneas, oficinas de formação, livros, em integração com outras linguagens artísticas como o teatro e a própria literatura.

Nas duas últimas opções, contar e ler não raro se confundem e, ainda, não raro se mesclam. No demais, essas três possibilidades não se arranjam, em território escolar, de forma necessariamente harmoniosa. Pouco se tem notícias do professor que conta histórias graças a uma experiência pregressa com a tradição, sendo esta uma cena não tão fácil de ser flagrada. Por outro lado, a constituição de uma literatura infanto-juvenil a partir do conto popular e a presença de um contador de histórias contemporâneo que circula pela escola – mas não somente – portando tanto a palavra oral como a palavra lida, fundamentam, contemporaneamente, duas linhas teóricas que têm sido as mais comuns para tratar do conto na escola:

a) **Quando a literatura infanto-juvenil reflete sobre o conto na escola:** são representantes desta linha autoras como Betty Coelho (1986) e Fanny Abramovich (1989). Neste caso, o ponto de partida específico e claro é a inserção e a apresentação da literatura infantil na escola, para o qual o contar histórias é colocado como uma estratégia possível de encantamento e sedução. Não raro, dentre os autores que seguem esta perspectiva, os termos contar e ler farão parte de um mesmo raciocínio sem que haja uma distinção material entre as duas práticas.

b) **Quando os contadores de histórias contemporâneos refletem sobre o conto na escola:** emerge, neste caso, uma reflexão de autores cujas bases de experiência estão fundadas na narração oral como linguagem artística e cujos ofícios acabam cruzando os espaços formais e não formais de educação. Nomes como Gislayne Matos (2005), Cleo Busatto (2006) e Bia Bedran (2012) integram esse quadro. O foco de seus estudos e reflexões costuma girar em torno do conto como uma experiência eminentemente da palavra oral que, em algum momento, pode ou não estar a serviço da literatura. Para esses autores, o conto é uma experiência estética que serve a inúmeros sentidos, desde o estímulo ao imaginário à transmissão de valores.

De modo geral, não se reflete muito acerca dos campos de força sobre os quais se sustentam as distintas experiências de contar e ler e, até o momento, pouco se sabe sobre como todas essas variáveis se compõem em território escolar e impactam na escolha dos professores com relação a suas práticas e escolhas na hora de tratar ou trabalhar com o conto popular. É por isto que, finalmente, o próximo passo deste processo de pesquisa será instalar-se no território escolar a fim de aí inquirir sobre o reconfigurar-se das águas que até aqui se percorreu.



Há um momento na narração – e todos os contadores e contadoras o conhecem bem – em que não de repente seu olho encontra o do ouvinte. Nesse momento, se tem a certeza de um tempo em suspenso, no qual todos singram os mesmos mares, atravessam os mesmos campos de batalha, cumprem as mesmas tarefas, sonham sonhos parecidos, tudo no curto espaço de tempo, ao mesmo tempo infinito, de uma narrativa.

Keu Apoema

5 A TESSITURA DO TEXTO

- E o que quer que eu diga a ela?
- Conte a ela seu sonho. Minha mãe é sozinha e triste. Ela ficará feliz com a bela história de seu sonho.
- Agapito estava confuso.
- Eu não sei contar histórias. Talvez o sonho não fique tão bonito se eu o contar.
- E Chica respondeu:
- Mas é seu sonho! Quem poderia contá-lo melhor?²⁶

Até aqui, um dado caminho foi percorrido. Neste trilhar, seu protagonista, o conto oral, evento da voz que tem como espaço de acolhimento e acontecimento o caudal das águas da tradição oral, em certo momento, encontra na cultura popular o veio para continuar a percorrer em possibilidades de existência. Algumas vezes parece que fios invisíveis tecem seu destino, não exatamente no sentido oracular de um possível vir a ser definitivo e talvez trágico, mas, em uma direção distinta, como definidores mesmo de um presente, de uma ocorrência do aqui e agora: o conto a todos pertence e, por isto, é dito anônimo; persistente na memória dos povos, emerge do incognoscível; mágico em sua estrutura mesma, oferece-se em mistério sobre a forma como circula, sendo único e muitos ao mesmo tempo. Sem considerar a escrita, acontecimento recente na história da humanidade, reconhece-se o real do conto quando este aparece em voz enunciando-se ou através de testemunhos sobre ele. Tal como o som, em todo caso, o conto só é no instante de sua pronúncia, logo, é também evanescente. Ou seja, circula entre existência e não existência, mergulha em clarões e em escuros. As vozes que sobre ele se pronunciam falam de origens desconhecidas, sabe-se que a linguagem lhe dá alguma matéria, que através dela ele se reatualiza, mas seus contornos se caracterizam por serem sempre algo imprecisos.

Remotamente, o conto popular é um veículo de comunicação de uma sociedade iletrada; posteriormente, torna-se veículo de uma classe geralmente analfabeta ou semi-alfabetizada que, não tendo acesso à cultura oficial, se vale das narrativas para transmitir seus valores, seu modo de existência e suas expectativas de vida. Assim, o conto veicula traços particulares, identificadores de certos segmentos sociais, configurados num contexto. Se difundido e aceito universalmente, deve-se ao fato de sucessivas migrações o colocarem em contato com outras realidades e as permanentes adaptações o viabilizarem como instrumento de comunicação de uma nova cultura (ALCOFORADO, 1990, p. 35-36).

²⁶ Trecho do conto “O comprador de sonhos” (SORCY; MATOS, 2005, p. 15).

Deixando de adjetivar o conto como “popular”, esse excerto da dissertação de Alcoforado em que a autora discute a escritura e a voz, o popular e o erudito – parece perfeito para sintetizar o caminho até aqui percorrido. O popular é, antes, um território que acolhe por afinidade um viajante que vem de outras paragens, integrando-o à própria matéria cujas principais marcas repousam na estrutura de uma linguagem que se expressa eminentemente pela via oral, aliando-se, em todas as regiões que trilha, a modos particulares de produção e organização social. Não preexistindo sem seu portador, a não ser em memória, o texto do conto não pode ser compreendido sem o que o realiza – o corpo de um narrador – assim como há de se olhá-lo de uma forma muito mais divergente que convergente. O conto não é, necessariamente, uma síntese de vários elementos que nele se coadunam. Ao contrário, espraia-se por várias camadas da existência. Ouve-se um conto e isto indica a apreensão de uma dada palavra. Pensa-se o conto e isto implica em uma cocriação imagética da narrativa. Pronuncia-se o conto e, para tanto, tece-se um texto particular. Por fim, se lhe atribui sentidos e aqui é possível pensar em seus para quês, aqueles que excedem a sua dimensão estética e lúdica.

Tomados de forma poética, sem incursionar por intenções psicanalíticas, contos e sonhos são duas matérias que possuem muito em comum. O terreno de suas origens é ambíguo, pode repousar no sujeito, mas, também, no coletivo; ambos estão usualmente ligados a alguma materialidade cotidiana mas é de praxe extrapolá-la, acontecendo no terreno do imaginário e entrando no espaço movediço e deslizando do simbólico. Por outro lado, não raro, contos e sonhos são narrativas que se contam, das quais se fala: enunciações da voz. Sonhos e contos reverberam em emoções, inspiram ou assombram. Por fim, o lugar de permanência de ambos é a memória.

Tratando-se especificamente do conto de tradição oral, aquele que percorre as águas da oralidade, das sociedades de tradição oral às culturas populares, este só existe substancialmente em duas instâncias: na memória e quando enunciado em som. Neste último caso, como já foi dito anteriormente, é evento marcado pela efemeridade. De fato, o que o conserva em permanência é a memória alimentada pela tradição, ou seja, pela transmissão intergeracional. Quando chega à voz, vem pescado de um lugar lembrado e não tocado por qualquer um dos sentidos.

A questão se complica um pouco mais ao se constatar que a conservação pela memória não ocorre permanentemente no nível da consciência, ou seja, nem mesmo se pode dizer que ela é constantemente observada pelo ego, segundo Jung “aquele fator complexo com o qual todos os conteúdos conscientes se relacionam” (apud STEIN, 2004, p. 23), ou

seja, o elemento psíquico em constante vigília. Antes, como sugere Bosi (1995, p. 46), ao resgatar a etimologia do verbo “lembrar-se”, o movimento é de algo que vem de baixo (*sous-venir*), o emergir do que, em princípio, não está na superfície, não é visível. É deste lugar, portanto, o antes da consciência, que o conto surge no terreno recordável e, portanto, sabido.

Segundo Bosi (1995), Bergson reconhece dois tipos de memórias: a memória-hábito e a memória pura. A primeira seria construída no repetir cotidiano de gestos e costumes, constituindo o adestramento cultural; já a segunda teria um caráter singular, não mecânico, evocativo, tratando-se de experiências individualizadas localizadas em espaços específicos e determinados do passado. Neste sentido, é possível afirmar que o conto é uma evocação de uma memória singular não mecânica, que, no entanto, seria mais difícil colocar, necessariamente, como uma experiência individualizada, afinal trata-se de um evento imerso no ser coletivo: conta-se o que se ouve muitas vezes e, por sua vez, é porque se conta muitas vezes que tal tipo de narrativa alcança um lugar de lembrança que não pertence exatamente a sujeitos, mas a comunidades. É verdade, no entanto, que toda vez que um narrador conta uma dada história, de algum modo, ele a individualiza, já que é a sua palavra que lhe dá um corpo, uma existência expressa.

Entretanto, é com Halbwachs que Bosi aprofunda a discussão exatamente na direção necessária à compreensão do conto. Para ele, segundo a autora, a memória individual depende do seu relacionamento com os diversos grupos que integra, da família à vida profissional, passando pelas organizações religiosas (1995, p. 54). Não à toa, o fenômeno do esquecimento das histórias está intimamente ligado com o desaparecimento da escuta, que se relaciona, diretamente, por sua vez, com a mudança e o advento de novas institucionalidades que reorganizam o coletivo, a tão mal falada televisão, por exemplo. Esquece-se o que não se partilha mais com o outro, não como era de costume acontecer. Assim, “Halbwachs amarra a memória da pessoa à memória do grupo; e esta última à esfera maior da tradição, que é a memória coletiva da comunidade” (BOSI, 1995, p. 55).

A memória de um conto, no entanto, não é exatamente apenas a evocação do passado. Ela envolve, em verdade, dois processos, a evocação do passado e sua atualização no presente pela palavra, e não qualquer palavra, e sim pela palavra poética, individualizada, de um sujeito em particular, o narrador. Com relação a isto, Halbwachs trata a memória como trabalho:

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. [...] A

lembança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. (apud BOSI, 1995, p. 55).

É Halbwachs também quem oferece a peça final para completar o que poderia ser uma possibilidade de apreensão do fenômeno conto, ao apontar, de acordo com Bosi (1995), a linguagem como o instrumento socializador da memória. Por ela, chega-se àquela segunda instância de existência do conto, sua enunciação em voz pela palavra. Uma palavra, no entanto, que não pode ser fixa, não em princípio, pois se trata de uma experiência imagética, conservada pela memória, reatualizada do presente em um entrecruzar de materiais arcaicos com aqueles disponíveis no tempo do aqui e agora.

Logo, o conto não é apenas nômade em seu trânsito histórico através de diferentes espacialidades socioculturais; ele o é, também, em suas possibilidades de existência, do submerso para a consciência, no movimento da memória singular e ao mesmo tempo coletiva, da memória para a enunciação em voz. Sua permanência ao longo de gerações se dá no trânsito entre estas diferentes dimensões, uma alimenta a outra, uma não é possível sem a outra.

Que não possua uma forma consolidada em texto – é água, não barro – há de ser isto um dos maiores desafios para aqueles que sobre ele se debruçam. Como estudar sua forma se esta só se fixa na escrita e, assim sendo, abandona o terreno próprio da oralidade tornando-se outra coisa? Torna-se, de fato, outra coisa? Como tratar da problemática da autoria, uma das questões mais caras para o pensamento ocidental moderno e contemporâneo capitalista, onde toda produção há que ser posse de particulares? Como reconhecer as mãos que tecem o real de sua existência se ele se apresenta como um ser permanentemente de passagem: “Assim me contaram, assim vos contei”?

Diante de uma determinada ciência, a dos estudos literários, cujas bases primeiras de pesquisa haviam se sustentado, primeiramente, na forma (o belo), em uma certa noção de genialidade (o autor) e, por fim, nos sentidos da obra, Jolles, não encontrando exatamente nenhum destes três pilares na constituição do texto oral e não podendo, ao mesmo tempo, ignorá-lo como experiência estética, conceberia o conto como integrando o conjunto do que ele chamaria de “formas simples”, “formas que se produzem na linguagem e que promanam de um labor da própria língua, sem intervenção – por assim dizer – de um poeta” (1976, p. 20). Na impossibilidade de encontrar os referentes usuais, estes são imersos e diluídos na existência coletiva.

Neste caso, Jolles (1976) concebe a linguagem como uma arquitetura no interior da qual se engendram estruturas particulares, as chamadas formas simples, que se constituem, basicamente, de formas orais de enunciação. A não intervenção de um sujeito se explica ao se imaginar a linguagem como uma forma de trabalho. Supondo três categorias básicas de labor no seio de uma sociedade, o que cultiva, o que transforma e o que atribui significado – o agricultor, o artesão e o sacerdote –, Jolles supõe um trabalho concomitante da linguagem culminando em uma forma [textual] que, mesmo não sendo de um sujeito, logo, sem autoria, e mesmo não consolidada (sem forma fixa), poderia ser considerada uma forma literária, porém não artística.

As formas simples surgiriam de modo quase espontâneo a partir da necessidade humana de nomear (o cultivo do agricultor), de transformar a matéria (o desejo do artesão) e de atribuir sentidos (a missão do sacerdote). Apesar de não ser sua intenção expressa categorizar ou hierarquizar tais ofícios, Jolles coloca que cada um deles indica uma amplitude maior no labor com a palavra, sendo, claramente, a dimensão do sacerdote aquela capaz de mais alcançar. Assim, as formas simples seriam disposições mentais específicas, tecidas no interior da linguagem, no atravessar de cada uma das fases anteriores, molduras nas quais conteúdos do universo se acomodariam.

Aqui, espontaneidade e elaboração são colocadas como campos antagônicos. Ainda de acordo com Jolles, o conto, também chamado de poesia da natureza pelos Irmãos Grimm, é uma narrativa fantástica em cujo percurso o universo só pode ser retratado caso se encaixe em uma forma pré-determinada, não havendo propriamente uma criação estética, mas um emolduramento a estruturas pré-existentes e em muito conectadas com o maravilhoso. A criação artística, esta sim obra de um autor, ainda que apresentando eventos impressionantes, ao contrário, seria a elaboração do universo em texto, de forma diversa, mas de tal modo que nele o real e o fictício possam se reconhecer em alguma coerência.

Quando se aborda o universo como uma forma para nele intervir, para lhe dar determinada configuração, para tornar coerente uma parcela desse universo cuja unidade elementar é assinalada por uma característica comum, Grimm fala de elaboração; quando, pelo contrário, se faz entrar o universo numa forma estabelecida de acordo com um princípio que rege e determina exclusivamente essa forma e só determinante para ela, Grimm fala de criação espontânea. (JOLLES, 1976, p. 194).

Na concepção construída por Jolles, desenha-se claramente uma oposição entre o espontâneo e o fruto de uma elaboração, o maravilhoso e a coerência, a linguagem como um

trabalho em si e por si e o desenvolvimento autoral. Por fim, também uma oposição entre o “simples” e o artístico.

Na Forma artística, ela [a linguagem] esforça-se a tal ponto por ser sólida, peculiar e única, que é impossível imaginá-la, por fim, a não ser como linguagem própria de um indivíduo bafejado pelo dom excelente de pode alcançar, numa obra definitivamente fechada, a coesão suprema – ainda que apenas ‘aqui e assim!’; acresce que tal linguagem própria confere a essa obra fechada o cunho sólido, peculiar e único da personalidade do seu autor. Por outras palavras, a Forma artística só pode, enfim, encontrar sua realização definitiva mediante a ação de um poeta, entendendo o ‘poeta’, evidentemente, não como a força criadora mas como a força realizadora. Na Forma Simples, pelo contrário, a linguagem permanece fluida, aberta, dotada de mobilidade e de capacidade de renovação constante. Costuma-se dizer que qualquer um pode contar um conto, uma saga ou uma legenda ‘com suas próprias palavras’. Os limites dessas ‘próprias palavras’ podem, no caso presente, ser extremamente apertados. [...] Entretanto, a ideia de contar com ‘suas próprias palavras’ contem uma certa verdade: não se trata, de qualquer modo, das palavras de um indivíduo em que a forma se realizaria, nem de um indivíduo que seria a força executora e daria à forma uma realização ímpar, conferindo-lhe seu cunho pessoal. a verdadeira força de execução aqui é a linguagem, na qual a forma recebe realizações sucessivas e sempre renovadas. Forma artística ou Formas Simples, poder-se-á sempre falar de ‘palavras próprias’; nas Formas artísticas, todavia, trata-se das palavras próprias do poeta, que são a execução única e definitiva da forma, ao passo que, na Forma Simples, trata-se das palavras próprias da forma, que de cada vez e da mesma maneira se dá a si mesma uma nova execução (JOLLES, 1976, p. 195).

Jolles constrói tal argumentação tendo como base o embate travado entre Jacob Grimm e Achim von Arnim, poeta e também estudioso das narrativas populares para quem não existia uma oposição entre poesia natural e poesia artística, tão cara ao primeiro. Para Arnim, a poesia é ahistórica, sendo função do “poeta moderno dar continuidade, fora do tempo, à obra iniciada pelo poeta antigo” (1976, p. 186). Logo, enquanto Grimm nega a existência de um sujeito que realiza o texto, com o que Jolles concorda, o segundo se sustenta em uma territorialidade sincrônica.

Tais concepções que, certamente, influenciaram uma compreensão do conto eminentemente como um produto coletivo, sem marcas de individualidades, por isto mesmo, território de todos, mas, por outro lado, mesmo concebendo-o como velho na memória dos povos Câmara Cascudo (2004) pouco se debruçou sobre seus aspectos históricos ou, em outras palavras, acerca das condições materiais nas quais se fez acontecimento. Outra observação relevante é que a oposição simples–artístico/espontâneo–elaborado, a despeito de aparentemente isenta de marcas ideológicas, claramente se relaciona com as características

em geral atribuídas à fala e à escritura, em uma visão dicotômica segundo a qual a primeira seria redundante, incompleta, fragmentada, pouco elaborada, enquanto a segunda seria seu exato oposto (KOCH, 2011, p. 78).

5.1 O CONTO DE TRADIÇÃO ORAL: RECONHECIMENTO DE UM GÊNERO DISCURSIVO

Até o momento, muito se falou do conto, seus territórios, seus percursos. No entanto, fato é que ele ainda não foi devidamente apresentado. Não nas singularidades que o distinguem como forma textual. A grande dificuldade em fazê-lo está em encontrar um conceito capaz de apreendê-lo de modo coerente com toda a tessitura que até o momento se fez. A tentação de tomá-lo como objeto da literatura oral existe. Contudo, são tensas as relações entre os textos de tradição oral e os gêneros literários tradicionais. O termo “literatura oral” nasce de um olhar mais recente para algo que em muito o antecede: trata-se de uma tentativa de lidar com o oral através de um referente com o qual a modernidade e a contemporaneidade lidam mais facilmente, a própria escrita. Por outro lado, existe, claramente, uma incompatibilidade etimológica entre o que tem sua base *in littera*, na letra, e o que é todo som, ao menos em acordo com o caminho até aqui traçado. Tais fatos, no entanto, poderiam ser superados. O conceito de literatura se amplia na contemporaneidade e é fato que a palavra é um ser movente, readequa-se a cada novo lugar geográfico ou temporal que ocupa, importando a sua funcionalidade.

Entretanto, outros fatos se juntam aos outros dois, deixando tal decisão em suspense. Primeiro, a inserção contemporânea do conto de tradição oral na literatura, de fato, ou seja, em letra impressa, tem se dado por meio da literatura infanto-juvenil, sendo, portanto, concebido como um texto especificamente para as crianças, não raro chamado de “historinha”. Logo, acaba reduzindo-se algo da concepção tradicional da narrativa oral na qual ela é para todos, todos dela bebem e cada qual recolhe dela o que precisa. Este evento, por sua vez, está relacionado com o contar histórias compreendido, atualmente, sobretudo no terreno da escola – a destinação última desse trabalho – mas não somente, como a leitura de histórias. Fica, assim, no entanto, exposto o terreno impreciso no qual tal conceito mergulha o conto, reforçando ainda um certo lugar de subalternidade imposto à narrativa oral, afinal é esta quem cede o que a denomina, sua identidade mesmo – o contar verbo normalmente associado ao oral – ao território da literatura.

O território da tradição oral, aquele que anteriormente se preferiu em detrimento da literatura oral, nesse momento, perde algo em especificidade, sobretudo ao se dirigir os olhos para a escola. Sem negá-la, de modo algum – entende-se que a tradição oral é muito mais ampla que os contos, incluindo provérbios, saberes sobre ervas medicinais, costumes, superstições, cantos, entre uma miríade de outras possibilidades que se integram ao seu campo –, reconhece-se que, instrumentalmente, o conceito se fragiliza ao entrar no espaço da educação básica e é necessário considerá-lo desde agora. A tradição oral não adentra tal instituição, mal figura de modo raso em poucos estudos sobre o folclore ou atividades secundárias ligadas a estudos sobre as comunidades de origem dos alunos. E não se postulará aqui que deva entrar, pois não deveria precisar de tanto para se legitimar, ainda que se acredite que, no momento em que ela for percebida como fonte importante de saberes, a escola chegará mais perto de seus alunos e suas realidades, aquelas que extrapolam seus muros e livros.

Diante disso, uma terceira alternativa se coloca: os gêneros discursivos. Mikhail Bakhtin (2010) os concebe como estritamente conectados com lugares sociais, ou seja, são enunciações enraizadas em materialidades históricas. Ao fazê-lo, distingue-os entre orais e escritos, mantendo-os, no entanto, em um mesmo campo, o do discurso e da produção própria da linguagem. Amplia, assim, as possibilidades de trato da língua e seus produtos, afastando-a, ainda que não a excluindo, dos ambientes assépticos das gramáticas e tipos textuais não necessariamente conectados com a realidade. Ao contrário, exige uma aproximação de um campo de sentidos. Por isso mesmo, tem ingressado na escola como uma instrumentalidade capaz de construir pontes entre o ensino da língua e o uso da língua.

Ao se tratar de gêneros discursivos, o que está em jogo, todo o tempo, é a compreensão da linguagem como elemento presente nos mais diversos campos da atividade humana, contudo, não de forma aleatória, pois não existe palavra solta. Ao contrário, Bakhtin (2010) afirma que tanto esta se dá através de tipos relativamente estáveis de enunciação que, de certo modo, agregam a experiência individual. O sujeito pronuncia, mas o faz a partir de moldes que coadunam conteúdo, estilo e construção composicional estabelecidos nas e através das práticas sociais.

Schneuwly e Dolz ampliam tal definição colocando que em toda ação discursiva, “há a elaboração de uma base de orientação”, construída a partir de certos parâmetros: finalidades, conteúdos, destinatários. Tal base é constituída a partir dos lugares sociais aos quais está ligada e, a despeito de serem flexíveis, apresentam estruturas relativamente estáveis que perduram no tempo (2010, p. 23): são esses os gêneros discursivos.

Voltando a Bakhtin, os gêneros são divididos em primários e secundários, sendo os primeiros aqueles originados nas conversações espontâneas próprias do cotidiano, como os diálogos curtos. Os gêneros discursivos secundários, ao contrário, se constituem em situações de maior complexidade, havendo neles intencionalidades mais desenvolvidas e organizadas, como os romances e as pesquisas científicas e, também, as narrativas orais. Os gêneros primários podem integrá-los, mas, neste caso, desconectam-se da realidade concreta, assumindo-se, nestas outras territorialidades, como acontecimentos artístico-literários e não da vida cotidiana (2010, p. 264).

Logo, o conceito de gênero discursivo se apresenta como extremamente funcional para se observar o conto, por pressupô-lo associado a práticas sociais específicas, ao mesmo tempo em que oferece a oportunidade de analisá-lo em seu fundamento oral, não em uma posição de subalternidade com relação à escrita, mas, ao contrário, compreendendo a comunicação humana como tecida em um *continuum* de constante ir e vir entre o oral e o escrito.

Schneuwly e Dolz (2010, p. 51) desenharam uma proposta provisória de agrupamento de gêneros, de acordo com os seguintes critérios: domínios sociais de comunicação, aspectos tipológicos e capacidades de linguagem dominantes, indicando, para cada um deles, exemplos de gêneros orais e escritos. A preocupação dos autores ao fazê-lo era a de instrumentalizar o professor para o seu ensino em sala de aula, considerando-a um espaço de desenvolvimento dos mais diversos tipos de gêneros textuais, entre orais e escritos, do conto de fadas, passando pelo debate, à carta ao texto jornalístico. Dos cinco grupos que estabeleceram, o primeiro deles é de interesse para este trabalho, aquele que classificam sob as seguintes características:

Domínios sociais de comunicação	Cultura literária ficcional
Aspectos tipológicos (função)	Narrar
Capacidades de linguagem dominantes	Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil

Em tal conjunto, agrupa conto maravilhoso, conto de fada, fábula, lenda, narrativa de aventura, narrativa de ficção científica, narrativa de enigma, narrativa mítica, sketch ou história engraçada, biografia romanceada, romance, romance histórico, novela fantástica, conto, crônica literária, adivinha e piada.

Bem, a partir de agora, propõe-se, aqui, assumir os mesmos aspectos, porém, reunindo as narrativas orais sob a denominação de um único gênero de discurso específico – o

conto de tradição oral. De fato, contar histórias é uma experiência e uma atividade humana com características distintas, concretada no espaço público, coletivo. Usando algumas das especificidades trabalhadas por Schneuwly e Dolz é possível mesmo apontar os seguintes traços como específicos do mesmo: comunicação bipolar, envolvendo narrador e ouvinte; texto não fixo, podendo transitar entre a linguagem formal e não formal; memória organizada com base na estrutura típica e em imagens; olhar, gestualidade, ritmo e silêncio integram o texto; caracteriza-se como gênero textual público; e, por fim, é estruturado em princípio, meio e fim (VALDEZ; COSTA, 2010). A partir desta base inicial, a proposta é aprofundá-lo, tendo como princípio o que, em Bakhtin (2010), caracteriza o gênero discursivo: tema, estilo e estrutura composicional.

5.1.1 Tema: o conto de tradição oral e seus muitos assuntos

Um dia, em terras africanas dos povos iorubás, um mensageiro chamado Exu andava de aldeia em aldeia à procura de soluções para terríveis problemas que na ocasião afligiam a todos, tanto os homens como os orixás, Conta o mito que Exu foi aconselhado a ouvir do povo todas as histórias eu falassem dos dramas vividos pelos seres humanos, pelas próprias divindades, assim como por animais e outros seres que dividem a terra com o homem. Histórias que falassem de ventura e do sofrimento, das lutas vencidas e perdidas, das glórias alcançadas e dos insucessos sofridos, das dificuldades na luta pela manutenção da saúde contra os ataques da doença e da morte. Todas as narrativas a respeito dos fatos cotidianos, por menos importantes que pudessem parecer, tinham que ser devidamente consideradas. Exu deveria estar atento também aos relatos sobre as providências tomadas e as oferendas feitas aos deuses para se chegar a um final feliz em cada desafio enfrentado. Assim ele fez, reunindo 301 histórias, o que significa, de acordo com o sistema de enumeração dos antigos iorubás, que Exu juntou um número incontável de histórias. Realizada esta pacientíssima missão, o orixá mensageiro tinha diante de si todo o conhecimento necessário para o desvendamento dos mistérios sobre a origem e o governo do mundo dos homens e da natureza, sobre o desenrolar do destino dos homens, mulheres e crianças e sobre os caminhos de cada um na luta cotidiana contra os infortúnios que a todo momento ameaçam cada um de nós, ou seja, a pobreza, a perda dos bens materiais e de posições sociais, a derrota em face do adversário traíçoeiro, a infertilidade, a doença, a morte²⁷.

É isso, os contos falam sobre a vida. De acordo com o informante Salia Traore, de Burkina Faso, na cultura mandingue do oeste africano, as narrativas são divididas em *burututu* e *kanfo*, o que pode acontecer e o que não pode acontecer. No segundo, o maravilhoso determina a ação, enquanto, no primeiro trata-se de uma aproximação maior com

²⁷ “Mito de Exu” (PRANDI, 2003, p. 17).

a realidade cotidiana. (É isto mesmo? me pareceu trocado!) Em ambos, no entanto, uma construção textual, normalmente passada em um tempo fora do tempo – “era uma vez...” ou “no tempo em que os animais falavam” ou “quando Deus ainda andava sobre a terra” – introduz acontecimentos que não se vinculam ao tempo cronológico. Outra de suas características é que, de modo geral, seus enredos apresentam conteúdos arcaicos, por mais que haja algumas atualizações para o presente. Elementos como reis, rainhas, festas de dias e noites, percorrer o mundo a pé ou a cavalo são resíduos de experiências humanas localizadas em um lugar de anterioridade histórica, não raro não tão mais possíveis de se ver nos dias de hoje. Em todo caso, está em jogo a experiência humana normalmente apresentada em formas textuais curtas, ainda que possam se aglomerar em epopeias.

Conectado com certa visão prática da existência, o conto aborda a realidade não em sua especificidade e concretude. Há, em seu fabular, em verdade, uma estrutura que poderia ser considerada típica ou arquetípica, de acordo com o ângulo de visão: seus personagens, as tarefas, as questões que lhe são colocadas, os enlaces. Por típico, compreende-se modelos que correspondem a algumas funções sociais bases (o rei, a filha mais jovem, o bobo, a mulher má, etc.) e experiências também comuns em dado contexto (a perda da mãe boa, encontro e perda do amor, a inveja, a necessidade de provar que se é capaz de adentrar na vida adulta, etc.). A noção de arquetípico, cunhada por Jung (STEIN, 2004), dá ao típico uma dimensão mais profunda, porém, não se trataria aqui apenas de um constructo social, mas de uma estrutura basilar psíquica constituidora dos inconscientes coletivo e individual que atuaria como uma espécie de onda impulsionando homens e mulheres a construírem suas experiências humanas com base nela, incluindo aí os contos e os sonhos.

Tal estrutura facilita tanto a memória como o condensamento simbólico em um território textual relativamente curto. As possibilidades de atribuição de sentidos a uma narrativa e seus elementos são tão vastas quanto pode ser seu público de ouvintes, de acordo com a bagagem de cada qual e do seu momento específico de vida e de amadurecimento. O conto, baseado não em discursos sobre como fazer ou viver, mas sim, em uma série de caracteres, ações e acontecimentos considerados típicos, arquetípicos ou mesmo exemplares, coloca os ouvintes em um campo aberto para interpretações, atribuições de sentidos e, o mais importante de tudo, talvez, afeições.

Outra característica importante do conto é que, muito raramente, ele vai ser uma obra aberta, algo tão comum no texto contemporâneo que se experimenta em formas de utilização da linguagem e desconstrução mesmo dos percursos narrativos considerados padrões ou óbvios. Usualmente, o conto apresenta um ciclo no qual a situação é apresentada,

o conflito ou problema é deflagrado e, ao final, a solução é encontrada. Isto corresponderia ao que, no mito de Exu, é a busca pela felicidade ou o que Jolles (1976) chamaria de moral ingênua ou expressão de um desejo de sucesso do bem, sempre, em toda e qualquer ocasião da vida.

Essa busca de uma moral ou de um final feliz leva o conto de tradução oral a construir uma coerência interna que também raramente se quebra. De acordo com Machado (2004, p. 10), “nos contos tradicionais [...] cada parte só existe porque existe o todo, que é um conjunto de relações significativas entre as partes”. Em tais estruturas, há pouco espaço para que personagens mudem seus caracteres ou para que o mal eventualmente vença; nele não está em jogo a análise psicológica profunda (própria da escrita e do romance) nem demonstrar a realidade tal qual acontece. Assumindo uma função formativa e de liga social, o conto apresenta certa ética com relação ao estar no mundo, tanto no que diz respeito aos desafios individuais como coletivos. Esta seria, inclusive, uma das distinções radicais entre o conto de tradição oral e a literatura infanto-juvenil contemporânea. Nesta última, os personagens podem se experimentar, narrativas tradicionais podem ser subvertidas, o lobo pode ocupar a posição do bem e o porco do mau, como no texto *Os três lobinhos e o porco mau* de Eugene Trivizas e Helen Oxenbury (1996). No texto tradicional, isto não acontece exatamente graças a esta espécie de coerência interna: o personagem lobo e o personagem porco foram forjados a partir da interação do homem com estes animais e das percepções construídas em tais relações ao longo de séculos. O homem da tradição acredita que tudo na natureza ensina e o conto expressa este processo de aprendizado, priorizando a conservação do mesmo.

Por fim, de acordo com Alcoforado, o maravilhoso é uma categoria estrutural do conto, que garante o não aprisionamento a uma lógica convencional, subvertendo-a de modo a satisfazer “as expectativas e os desejos do homem” (1990, p. 43), sempre que necessário. Este aspecto em especial será aprofundado mais adiante, em estrutura composicional do gênero. Note-se, no entanto, que, mesmo o maravilhoso, aquele elemento disposto a ultrapassar o usual do que é percebido pelos sentidos, sempre estará a serviço da coerência interna sobre a qual se falou anteriormente. O conto de tradição oral é mais do que uma mera experiência estética; ele também porta informações sobre uma certa ética e modos particulares de existência. No entrelace de tais alicerces, o conto de tradição oral pode se dividir em alguns tipos. Diferencia-os as estruturas narrativas e, sobretudo, seus núcleos temáticos em torno dos quais se tece um conjunto quase infundável de histórias.

Tais tipos²⁸, eventualmente, podem se mesclar. Em 2011, recolhi em Camamu, Baixo Sul da Bahia, com Ana Celsa, uma técnica agrícola, uma narrativa que se iniciava com o tema de “Cinderela”, a morte da mãe boa e sua filha abandonada à sorte de uma madrasta má. Logo em seguida, no entanto, assume a forma de um conto de exemplo, colocando duas irmãs diante de situações semelhantes em que uma é recompensada por sua bondade e a outra punida por sua rudeza e falta de gentileza. Por fim, completa-se com o tema de “Pele de Asno”: três vestidos, três festas e o encontro com o príncipe. Na versão sertaneja do mito de Édipo²⁹, por sua vez, uma narrativa mítica foi transformada em algo próximo ao que, na cultura mandingue, chama-se *kanfo*, o mito despido de seus elementos mágicos (a esfinge e suas questões), mas, ainda marcado pelo tema da fatalidade do destino. Exemplos como estes são inumeráveis.

5.1.2 Estilo: a palavra oral e a performance

– Se ele tiver necessidade de qualquer coisa – disse a fada –, basta dizer: ‘Moinho, moa’. Ele terá, em abundância, o que desejar. Mas o moinho só poderá parar quando se disser a seguinte fórmula: ‘Todo começo é o princípio do fim’. Que meu afilhado se lembre disso; caso contrário, o moinho não poderá parar³⁰.

Koch analisa a produção textual, seja ela oral ou escrita, como uma atividade humana e, portanto, dirigida pelos seguintes movimentos: motivação, finalidade e realização. Nesta mesma direção, define o texto “como resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social” (2011, p. 26). E, para o mesmo, entende que, naturalmente, uma série de fatores interfere tanto na construção como na possibilidade de produzir sentidos: necessidades sociais, construções verbais, situações psicológicas.

O conto em acontecimento, ou seja, sua materialidade, aquele momento em que emerge de uma memória ou mesmo de uma forma fixa em texto, se dá pela pronúncia, ou

²⁸ Alguns autores apresentam propostas de divisão de contos, entre eles, Câmara Cascudo (2004) apresenta uma proposta bastante detalhada com base em contos recolhidos e apresentados em sua obra *Conto Tradicionais do Brasil*. No mesmo, apresenta as seguintes sugestões: contos de encantamento, contos de exemplo, contos de animais, facécias, contos religiosos, contos etiológicos, demônio logrado, contos de adivinhação, natureza denunciante, contos acumulativos, ciclo da morte, tradição.

²⁹ Apêndice E.

³⁰ Trecho do conto “Por que a água do mar é salgada”. (SORCY; MATOS, 2005, p. 91).

seja, pela fala. Neste ponto, há que se pensar a língua como algo que se expressa usualmente através de duas vias: a oralidade e a escrita. Um dos grandes avanços na compreensão da relação entre ambos é o reconhecimento de que cada qual apresenta singularidades, inclusive sintáticas, não se tratando, pois, de dois diferentes lados de uma mesma moeda: não é a escrita uma mera transposição da fala para o impresso. Por outro lado, não se pode exigir da fala as construções típicas da letra. Uma se coloca para o ouvido, enquanto outra para os olhos, logo, exigirão fundamentalmente estratégias diferenciadas.

Se o som é evanescente, a necessidade de remissão, de retorno e repetição para que a matéria em questão seja tratada será muito maior do que no caso da escrita, à qual se pode voltar a todo momento para a rememoração. Por sua vez, a indefinição geográfica do som – ele está em toda parte e em lugar nenhum – coincide com a característica totalizante e generalista do pensamento que dá origem aos contos de tradição oral. A palavra impressa, ao contrário, permite outras relações com o texto, mais analíticas, mais no detalhe, em outros níveis de profundidade. Se a primeira é circular, a segunda se estrutura em outros níveis de complexidade, em uma perspectiva mais linear. Não à toa, a oralização de um texto escrito, mesmo com todas as entonações e jogos corporais possíveis, não esconde a sintaxe particular da letra.

Koch (2011) aponta, como características próprias da fala:

1. é localmente planejada, o movimento entre fala e pensar o que se vai falar acontece quase em simultâneo, enraizado no presente da interação, o que se conecta diretamente com a característica seguinte.

2. planejamento e verbalização ocorrem simultaneamente: a fala acontece no momento da interação, ela é seu próprio rascunho e versão final, por isto, entre suas marcas centrais, encontraremos a pausa e a hesitação.

3. apresenta descontinuidades frequentes, resultados do planejamento localizado, da interação com os interlocutores, da necessidade de verificar, também, continuamente, a produção de sentidos.

4. possui uma sintaxe própria cuja fluidez e flexibilidade desafia as gramáticas normativas.

5. Em tudo isso é, portanto, processual e dinâmica.

Na interação oral, com relação ao ouvinte, “o texto o atinge de forma dinâmica, coreográfica: ele acontece, viajando através do ar, por trás dele é como se não existisse um quadro, mas um filme” (KOCH, 2011, p. 80).

Entre as estratégias de construção do texto, Koch aponta ainda:

1. a inserção: acréscimo de informações e ideias para situar o ouvinte;
2. a reformulação retórica: reconstrução de trechos a fim de clarear passagens; e
3. a hesitação e a desaceleração: por conta do movimento de execução e planejamento que acontecem ao mesmo tempo, incluindo a necessidade de oferecer um tempo para que o ouvinte elabore o próprio processo de compreensão.

Tais marcas coincidem com a performance considerada como aquela própria da narração oral e que assinala a prática dos contadores de história tradicionais, segundo Matos (2005), para quem esta é constituída no ato mesmo de sua realização, na interação com o público, para cuja sintaxe contribuem as pausas, as repetições, algumas vezes a checagem de alguma informação para garantir que os ouvintes estão acompanhando a narrativa, um diálogo inclusive com os imprevistos do momento, como as interrupções, por isto, irrepitível. Em acréscimo, de acordo com Zumthor, “a oralidade não se reduz à ação da voz. Expansão do corpo, embora não o esgote. A oralidade implica tudo o que, em nós, se endereça ao outro: seja um gesto mudo, um olhar” (2010, p. 217). Tais marcas são essenciais para que se delimite uma certa categoria da contação de histórias, aquela que é base desta pesquisa, enraizada na tradição, construída no corpo, memória e voz do contador de histórias.

5.1.3 Construção composicional: no espaço do brincar e do jogo

Ele se virou e foi devagar, arrastando os chinelos. Os dois amigos o seguiram. Quando chegaram à última sala, ficaram maravilhados. De fato, era uma magnífica obra de arte. Começaram a andar desde o começo da pintura, observando as árvores de todos os tamanhos e tons de verde. Perceberam que além dos pinheiros havia outras figuras, montanhas ao fundo, um sol dourado iluminando o céu, jovens em grupos, em pares, conversando, colhendo flores. Chu ia na frente e, quando chegou bem no meio da parede, parou. Ali estava uma jovem linda que o deixou boquiaberto. Era alta, elegante, os olhos negros pareciam duas jabuticabas, a boca era como um morango maduro; tinha uma cesta no braço, colhia flores e seus cabelos eram longos e negros, penteados em duas grossas tranças até a cintura. Chu apaixonou-se imediatamente por ela e ficou ali parado, contemplando cada detalhe daquela jovem tão bela.

Chu não sabe quanto tempo ficou ali, até que de repente sentiu como se estivesse flutuando, seus pés não tocavam o chão. Olhou à sua volta e viu um sol dourado iluminando o céu, ouviu vozes e percebeu que eram das jovens que ele tinha visto pintadas na parede. Foi então que se deu conta de que estava dentro do quadro³¹.

³¹ Trecho do conto “As aventuras de Chu” (MACHADO, 2004, p. 39).

O quê do conto (seus temas e conteúdos) e o como do conto (sua performance, sua estilística) ocorrem no espaço de certa construção composicional que, de acordo com Costa Val (apud SILVA, S., 2008) corresponde a “modos típicos de organização do texto quanto a que partes o compõem e como elas se distribuem”. Sílvia Silva (2008) ainda aponta como elementos composicionais o “tipo de estruturação e de conclusão de um todo, o tipo de relação com o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal”.

Todo o tempo, no percurso desse documento, tem-se trabalhado com a perspectiva de que o conto de tradição oral é a palavra pronunciada, sua unidade singular, mas a excede, tanto em uma anterioridade, em memória, cuja característica seria aí residir sobretudo em imagem e em estrutura narrativa, como na sua materialização no momento presente, afinal, é parte de sua estilística os elementos de sua performance, improviso, entonação vocal e gestualidade. A palavra que se conta não é exatamente a palavra da qual se lembra. O mais justo seria dizer que a palavra que se conta é a reatualização de uma memória que pode ser composta de imagens e palavras. Por outro lado, este encontrar-se do lembrado com o presente, na modalidade oral, apenas se dá com a colaboração do corpo que o substancializa.

Por isso mesmo, há dois campos estruturais que se cumpre observar a fim de que se distinga a construção composicional do conto de tradição oral: o primeiro diz respeito ao que garante a existência da narrativa em um fluxo permanente entre memória e pronúncia; o segundo trata do texto pronunciado propriamente dito e da forma como este se organiza.

Da matéria interna à matéria externa, há que se supor uma via ou um campo de conexão, ou seja, que o fluxo entre um e outro carece de alguma mediação. Para nomear tal campo, busca-se suporte na teoria do objeto transicional de Winnicott (1975), segundo a qual, desde o princípio da vida, todo ser humano constrói uma terceira área através da qual lida e conecta a realidade psíquica interna e o mundo externo e para a qual, ao mesmo tempo, ambas as esferas contribuem, estabelecendo diálogos entre o objetivamente percebido e o subjetivamente concebido, entre a percepção objetiva baseada no teste de realidade e a criatividade primária.

Consubstanciado com a matéria “ilusão”, tal território se constitui como lugar de experimentação e “de repouso para o indivíduo empenhado na constante tarefa humana de manter as realidades interna e externa separadas, ainda que inter-relacionadas” (WINNICOTT, 1975, p. 15). Na criança, será possível reconhecer tal espaço no faz de conta comum ao brincar infantil, através do qual ela lida, em um território relativamente livre de tensões, com temas emergentes da sua própria constituição como sujeito inserido em relações mais amplas (família, comunidade, etc.). Para o autor, esta experiência primordial será, por

sua vez, a base da experiência artística, cultural e mesmo religiosa do adulto. De fato, quanto mais rica for a vivência desta fase na infância, mais rica será a relação do adulto com esta fase intermediária, sempre presente, visto que, para Winnicott (1975, p. 28), “a tarefa de aceitação da realidade nunca é completada”.

Se, contudo, o adulto consegue extrair prazer da área pessoal intermediária sem fazer reivindicações, podemos então reconhecer nossas próprias e correspondentes áreas intermediárias, sendo que nos apraz descobrir certo grau de sobreposição, isto é, de experiência comum entre membros de um grupo na arte, na religião, ou na filosofia (WINNICOTT, 1975, p. 29).

Aqui, assume-se o conto como um acontecimento do espaço do brincar no qual, de acordo com Winnicott, tanto crianças como adultos podem viver plenamente suas possibilidades criativas e de realização de si. De acordo com Matos, este corresponderia, exatamente, ao primeiro nível de encontro com a narrativa oral, o divertimento, o lúdico, o prazer propiciado pela sua escuta. É pelo primeiro nível que se chegaria ao segundo e ao terceiro, transmissão de ensinamentos e valores morais e iniciação, aqui adentrando suas funções psíquicas na medida em que as narrativas podem apontar “as etapas a vencer quando se está engajado no mais difícil caminho da conquista e da realização de si mesmo” (2005, p. 41). Matos ainda afirma que “contar [...] é convidar à criação, a brincar com os próprios pensamentos” (2005, p. 23), contando para isto com a imaginação, através da qual reorganiza a memória, atualizando-a no presente, conferindo-lhe novas possibilidades de existência.

Não é objetivo específico deste trabalho aprofundar o tema do imaginário, sobretudo em sua relação com as narrativas orais, questão substancialmente trabalhada por Matos (2005), Bedran (2012) e Busatto (2006) em suas respectivas publicações. Aqui, no entanto, vale um breve resgate a respeito:

O termo imaginação designa grosseiramente a faculdade pela qual o homem é capaz de reproduzir – em si mesmo ou projetando fora de si – as imagens armazenadas em sua memória (imaginação dita reprodutora), e de criar as imagens novas que se materializam (ou não) nas palavras, nos textos, nos gestos, nos objetos, nas obras, etc. [imaginação criadora]. O imaginário seria, então, o termo que designa os domínios, os territórios da imaginação (GEORGES JAN apud MATOS, 2003, p. 25).

Com tais elementos, no entanto, é possível sugerir uma geografia pela qual o conto transita, da memória à palavra, mediado pelo imaginário, no campo de experimentação do brincar.

Nesse transitar, Gislayne Matos e Inno Sorsy (2005, p. 18), por sua vez, comparam uma narrativa oral em movimento, ou seja, na voz do contador de histórias, com o corpo humano. O esqueleto corresponderia ao que, em Ong (2006), seriam as estruturas típicas, sendo a base do conto aquela parte responsável por transmitir a mensagem que ele guarda. O bem e o mal nos contos, as provas, os obstáculos, estariam vinculados a imagens simbólicas e arquetípicas, portando, em razão disto, saberes sobre a vida e o ser humano. Esta estaria sob a guarda da memória.

Os músculos corresponderiam às imagens do contador de histórias. São os músculos que dão vida às diferentes versões de um conto. Ao observarmos a história de Cinderela, por exemplo, sobre a qual refletimos anteriormente ao tratar do conto maravilhoso, veremos uma estrutura basilar (o esqueleto) que atravessa as suas muitas versões. Esta construção imagética, por mais que ela exista *a priori*, ela só é concretizada em palavra no momento em que acontece, sendo, por isto, localmente planejada. Aqui entraria em cena o imaginário.

Sangue e respiração tratam das intenções e interações do contador de histórias no momento da narrativa: correspondem ao ritmo, às pausas, às reformulações. É aqui que mais facilmente podemos identificar as marcas da fala no texto oral apontadas anteriormente por Koch. Uma das coisas mais significativas e que distingue quase radicalmente o texto oral do texto lido (mesmo com toda a carga de dramaticidade possível) é a presença ou não da hesitação. A hesitação, o texto e o ritmo não contínuo, mesmo as falhas aparentes, a necessidade de reformulação, são características do texto oral construídas no ato da performance.

Por fim, Matos e Sorsy (2005) finalizam com o coração, a intenção do conto, a emoção do contador de histórias ao contá-la, fechando o ciclo, reconectando suas duas pontas, a estrutura arquetípica, o universo simbólico dos contos e o afeto que os põe em movimento e que os significa. Nesta perspectiva, os contos são portadores de saberes em diversos níveis cujos sentidos só podem ser atravessados depois de percorridos alguns caminhos. Eis o conto em palavra.

Partindo da concepção anteriormente apresentada, a enunciação do conto implica na entrada em uma terceira área, a do imaginário, que é ao mesmo tempo, o do brincar, território de possibilidades amplas, onde realidades se mesclam sem se contradizerem e o maravilhoso é possível. A entrada, no entanto, em tal território, não se dá de forma abrupta, há um portão que precisa ser aberto indicando o chegar em um espaço onde a escuta se abre para todo o possível do conto. Por outro lado, não se encerra uma narrativa sem anunciar o retorno

a uma dada realidade. Em termos textuais, isto significa que a palavra do conto segue uma certa estrutura ou, também seria possível dizer, um certo ritual.

Para abrir o portão, existem as fórmulas introdutórias que, segundo Matos e Sorsy, “cumprem a função de nos transportar para o espaço e tempo mágicos” (2005, p. 135). A mais conhecida de todas é o tradicional “era uma vez...”. De acordo com Machado:

‘Era uma vez’ quer dizer que a singularidade do momento da narração unifica o passado mítico – fora do tempo – com o presente único – no tempo – daquela pessoa que a escuta e presentifica. É a história dessa pessoa que se conta para ela por meio do relato universal (2004, p. 23).

Normalmente, a fórmula introdutória apresenta uma imprecisão temporal. “Há muito tempo atrás”, “conta-se que”, “no tempo em que os animais falavam” ou “no tempo em que Deus ainda andava pela Terra e conversava com os homens” são algumas possibilidades que indicam a entrada em um território que não pertence nem ao agora nem exatamente ao ontem, mas que, resgatado de algum lugar distante, se atualiza no presente. Esta enunciação, por sua vez, sugere ao ouvinte que, dali em diante, ele percorre, junto com o contador de histórias, o universo dos contos de tradição oral.

A narração propriamente dita se constitui a partir de tudo o que já foi dito anteriormente. Por ser oral, sua materialidade textual se dá no instante mesmo de sua enunciação, em uma relação direta com os ouvintes, que podem mesmo interferir na história ou sugerir-lhes imagens. Seu texto é não fixo e, a cada vez em que é pronunciado, é singular. Na narração, os temas e a estilística do conto convergem, amparados por todos os elementos da construção composicional: memória, imaginário e palavra.

Finda a narrativa, por fim, preciso é “trazer os ouvintes de volta à terra firme, [...] lembrá-los de sua existência” (MATOS; SORCY, 2005, p. 152). Aqui, entra em cena o tradicional “e foram felizes para sempre” ou “entrou com um pé de pinto, saiu com um pé de pato, quem quiser que conte mais quatro”. Todos estes elementos juntos tornam o conto de tradição oral em pronúncia, em acontecimento, um evento singular, irrepitível no tempo.



No tempo da história, todo mundo era inocente.

Do Carmo, Fazenda Jureminha,
município de Jacobina

6 NO CAMINHAR PARA A SALA DE AULA, RECONFIGURAÇÕES CONTEMPORÂNEAS

Certa vez, todos que viviam na mesma região de Nasrudin foram convidados para um banquete em uma aldeia próxima. Ao saber do convite, o Mullá foi até lá o mais rápido que pôde. Mas como estava com um manto esfarrapado, o mestre de cerimônias o colocou em um lugar ruim, longe da grande mesa onde estavam os convidados mais importantes.

Logo, Nasrudin percebeu que demoraria mais de uma hora para ser servido. Então resolveu ir até sua casa e se vestiu com um manto e um turbante magníficos. Ao entrar novamente na festa, foi saudado com tambores de boas vindas pelos arautos do Emir, seu anfitrião, e o camareiro real o conduziu a um lugar ao lado do próprio Emir.

Imediatamente a comida foi servida.

Nasrudin então pegou a comida com as mãos e começou a esfregá-la no manto e no turbante.

– Vossa eminência, – disse o Emir, – seus costumes à mesa são inteiramente novos para mim. Estou curioso.

E Nasrudin respondeu:

– O manto e o turbante me fizeram chegar aqui e me trouxeram a comida. Você não acha que eles merecem as suas partes?³²

A tessitura de cada parte de uma colcha ou tapete ou mero tecido se dá, sempre, alinhavando-se as novas tramas às pregressas. Salvo os pontos de partida, nascentes e nascedouros, todo tecer é um seguir, assim como as águas de um rio. Das sociedades fundadas na oralidade, a tradição oral verte suas águas nas chamadas culturas populares. O que define tal percurso é a permanência de veios abertos nestas últimas, lugares de acolhimento. Afinal, a palavra oral, comumente, não se inclui em normas ou acordos impostos e sim, constitui-se em uma experiência que flui, que extrapola os corpos e a vida cotidiana, que acontece porque é costume acontecer até que seja por costume acontecer, uma forma de estruturar o pensamento diferente da concepção iluminista e moderna segundo a qual há que se jogar luzes e razões sobre tudo. Não à toa, Emília se irrita com Tia Nastácia quando lhe pede uma explicação sobre o porquê termina uma história com a fórmula “entrou por uma porta, saiu por um canivete, mandou o rei meu senhor que conte sete”, e a velha negra responde apenas que havia aprendido assim (MONTEIRO LOBATO, 2009).

Contemporaneamente, as águas da tradição oral continuam a verter. Pode-se perguntar em que direção acontece e, após uma mirada do alto, deve-se colocar como questão, dentre as possibilidades que se apresentam, que curso se deseja seguir. Este novo tempo, o tempo presente, não se trata exatamente de um novo território, talvez a metáfora mais

³² “Servindo o manto”, conto de Nasrudin. Disponível em: <<http://www.nasrudin.com.br/minhashistorias/servindo-o-manto.htm>>.

apropriada seja a alteração climática, o cambiar de estações, uma nova ambiência que se instala não exatamente a partir de estruturas inéditas – ainda se trata de culturas populares e culturas hegemônicas – mas de como as instrumentalidades da contemporaneidade estabelecem outras formas de relacionamento e interação.

O adentrar nessa outra estação instala novos cenários, as fronteiras entre culturas populares e culturas hegemônicas por vezes se tornam algo rarefeitas ainda que não exatamente harmônicas. Certos produtos culturais circulam entre todos, criando campos de homogeneização, as mídias de massa e a Internet instauram novas formas de comunicabilidade, o visual se destaca, o hipertexto se coloca como um caminho novo para a construção do pensamento e as possibilidades de aprendizagem, a escola se universaliza, mesmo que, todavia, se debata com a questão da qualidade e discussões mais profundas sobre princípios políticos-pedagógicos. É o mundo do muito. Do muito a fazer, do muito a ver, do muito a conhecer, em cuja ambiência se desenvolve instrumentalidades capazes de afetar diferentes sentidos e, mesmo, os cinco sentidos, tornando a atenção do outro um verdadeiro centro de disputas que, por sinal, a escola vem perdendo desarrazoadamente; mas ainda não chegamos a ela.

Um mundo, portanto, diferente daquele que Benjamin e Guimarães Rosa, cada qual à sua maneira, conceberiam como aberto às possibilidades de narrar. Em Benjamin, no pós-guerra de espíritos emudecidos, embala-o alguma nostalgia quando reflete sobre o suposto fim da experiência intercambiável, a base da narrativa, na qual as palavras se tecem no mesmo ritmo em que as máquinas de tear, no espaço do tédio, onde nada mais há a fazer senão contar, tédio que, para ele, “é o pássaro do sonho que choca os ovos da experiência” (2008b, p. 256). Sem exatamente lamentar, ao contrário, até, Guimarães Rosa, nomeando-se um homem sertanejo – ele, cujas escritas se fariam carregadas de uma oralidade desconcertante – colocaria: “no Sertão, o que pode fazer um homem de seu tempo livre a não ser contar histórias?” (LORENZ, 1973). Tédio ou tempo livre ou vazio de horas, como descrevem alguns narradores tradicionais do interior da Bahia: era noite, não havia energia elétrica, não havia televisão e, no nada a fazer, contava-se. Mas este é um cenário do passado, os mais distantes rincões do Brasil pouco a pouco ganham energia elétrica que trazem os eletrodomésticos e tudo o mais, em um movimento de transformação que modifica a palavra dos velhos contadores de histórias, não mais abundante como antes, ainda que resistente na criação de percursos singulares.

Se Benjamin e Guimarães Rosa dirigem o olhar para o passado, Gislayne Matos (2005) coloca uma questão similar que diz respeito ao presente e, quem sabe, a um futuro:

haveria espaço ainda, neste tempo aceso a “luz neon”, uma época de muito a fazer, para a palavra dos contadores de histórias, uma palavra que se sustente na voz e no corpo do narrador? Esta é uma questão que não pode ser respondida sem que se discuta de que contador se fala, afinal, um dos grandes traços da contemporaneidade é cindir tal figura em uma multiplicidade de facetas. Se é verdade que, na tradição, muitos são os que contam – Burke (2010) cita uma série de artistas ambulantes que, entre vários ofícios, também eram contadores de histórias, isto sem falar naqueles que exerciam o ofício de narrar na intimidade dos próprios grupos familiares ou das tarefas sacerdotais –, há um certo consenso sobre o como da prática: narrativas pronunciadas pela voz, tendo como base a memória e uma construção textual edificada no tempo presente, marcada por elementos distintivos do oral: redundância, repetição, estrutura formular, personagens típicas, etc. (MATOS, 2005; ONG, 2006; KOCH, 2011).

Atualmente, no entanto, compreende-se que muitas são as formas de contar, inclusive para além da fala como elemento constituinte chave de tal acontecimento, e há quem acredite que a balbúrdia imagética e tecnológica na qual a sociedade atual se encontra imersa precisa, de algum modo, refletir sobre as novas propostas do ofício, de outro modo não há como competir pela atenção dos possíveis ouvintes.

As águas da tradição oral, aquelas vertidas na cultura popular depois de terem sido tecidas no distante das sociedades fundadas na oralidade, tais quais os velhos rios, há muito minguaram suas forças. Impossível é, no entanto, dizer que morreram. A extinção anunciada e, às vezes, mesmo constatada, parece continuamente ter seu prazo adiado. Poderia ter sido na década de vinte quando um Câmara Cascudo (2004) criança presenciava serões de contos em sua casa, mesma época, no entanto, em que Monteiro Lobato (2009) verificava no povo pessoas ignorantes, como tia Nastácia, que não teriam outra coisa a fazer a não ser transmitir “histórias sem pé nem cabeça” e “sem qualquer apuro estético”; ou no pós-guerra, quando um mundo perplexo se encontrava emudecido e Benjamin, melancolicamente, constatava o empobrecimento da experiência, base da experiência de contar (2008b).

No Brasil, vivia-se cinquenta anos em cinco e o crescente processo de urbanização transformava rapidamente os modos de vida, sobretudo nas grandes cidades; ou, por fim, nos anos 80, quando, certamente, o contar história sofreu o maior dos golpes, com a disseminação das mídias de massa e a universalização da escola, fato sobre o qual falam não apenas muitos dos contadores de histórias tradicionais que chegaram à contemporaneidade, como também muitos estudiosos do conto. Entretanto, uma experiência residual permanece. E, talvez, o mais importante a ser dito sobre ela, ao menos por enquanto, é isto: ela existe, resiste, com cadeias

de transmissibilidade ainda em curso, mesmo que notadamente exíguas e, quando não há a escuta, é possível encontrar a memória.

Incurtionando pelo Baixo Sul da Bahia com o projeto Akpalô, em 2011, como já mencionado anteriormente, em todas as comunidades que visitei, identifiquei narradores com os quais coletei histórias, além de ter travado algumas conversas em torno da arte do conto, inclusive, sabedores de suas funções educativas e sociais. Em uma comunidade de Camamu, Garcia, na escola pública local, não raro a merendeira, Elinalva, é chamada pela professora dos primeiros anos do ensino fundamental para contar histórias: ela conhece uma série de peripécias de Pedro Malasartes. A Sra. Maria Anilza, depois de, por quase uma hora, alegar esquecimento, contou umas cinco narrativas, confessando, ao final, que costumava contar para suas netas as quais tinham até algumas preferências específicas.

Em Una, no assentamento Nova Galícia, havia toda uma família de narradores, pelo menos três gerações, incluindo avós, pais e filhos. Enfim, alguns outros exemplos poderiam ser mencionados nesta direção. No entanto, o que importa é que esta experiência permanece, ainda que sujeita às condições do tempo presente. A família de Una, um dos encontros mais significativos daquela incursão, pela proficuidade de seu repertório partilhado por praticamente todos os seus membros, já informava a redução das noites de serões desde que chegara a eletricidade, uns seis meses antes daquela visita.

Nos passos iniciais deste processo de pesquisa, o objetivo inicial era, atravessando as águas da oralidade, tal qual se teceu aqui, chegar até eles e neles ficar, nos contadores de histórias tradicionais, aqueles que resistem em uma experiência residual. Aquela mesma incursão, no entanto, trouxe um fato que acabou levando a pesquisa para outra direção. Em Ilhéus, uma das paradas da equipe Akpalô foi na casa do Seu Wardo, morador de Nova Ilhéus, região periférica da cidade. Depois de algumas conversas iniciais, ele começou a narrar. Mas após três histórias, reivindicou que outros contassem, afinal, era assim que acontecia antes, o contar era um convite sempre à escuta do outro e à partilha. Desta maneira, uma roda se instalou e, depois de algum tempo, dois de seus netos chegaram. Seu Wardo já havia informado não contar histórias há mais de dez anos, nem mesmo para eles. Ainda assim, animado pela roda, um dos meninos, com, aproximadamente, oito anos, contou um conto cumulativo, dizendo tê-lo aprendido na escola, com sua professora.

Pronto, aquele era um indício de que as águas cujo curso perseguia e analisava, também afluíam para a escola, estabelecendo um percurso singular com relação à questão da transmissibilidade, além de colocar em jogo outro elemento ainda mais delicado, as relações da escola com as culturas populares. Na escola, assistia-se e assiste-se ao crescente uso do

termo contação de histórias associado à literatura infantil e à formação de público leitor, indicando uma expressão que se torna polissêmica na contemporaneidade, significando diferentes possibilidades narrativas, ora associada ao passado, à tradição, ora conectada ao presente e, em tal presente, a múltiplos formatos.

Nos textos analisados nesta pesquisa – trabalhos de conclusão de curso de graduação e pós-graduação cujas temáticas focaram ou atravessaram o tema da contação de histórias –, oscila-se entre o contador que existiu e que, supostamente, desapareceu e esse novo contador de histórias, contemporâneo, cuja missão é reinventar a arte no presente. Ao mesmo tempo em que o narrador tradicional é colocado, de um modo algo romântico, como fonte primeira em que a palavra era pronunciada como lugar de saberes, também se constata a sua “extinção”, sem se considerar seu devir histórico, colocando a prática, chamada em alguns casos de “simples narrativa”, com base em Coelho (1986), como não se adequando mais ao tempo presente, “aceso a luz neon”, e, portanto, em processo de obsolescência, despida no concomitante de seus portadores.

Logo, um dos aspectos da cisão é a distinção entre o velho e o novo, o que foi ultrapassado e não existe mais e o que, no contexto atual, se adapta às necessidades do momento histórico em que se vive, o primeiro sendo chamado, normalmente, de contador de histórias tradicional e, o segundo, de contador de histórias contemporâneo. Este último, no entanto, está longe de corresponder a um corpo mais ou menos homogêneo: há um dado segmento, na linha de Matos (2005), que acredita que a função deste novo contador de histórias é atualizar a arte do passado no presente e que, para isto, há que se estabelecer no corpo, na voz, na memória e em uma performance que se constitui no ato mesmo de sua enunciação, em muito similar à ordem tradicional; por outro lado, há todo um movimento que afirma tudo poder: conta-se histórias com fantoches, dedoches, dramatizando, oralizando o texto escrito, com o objeto livro, entre outras possibilidades, perspectiva trabalhada sobretudo por autores que associam contação de histórias e literatura infantil.

Segundo Patrini (2005), há um marco, em fins da década de 60, em uma França que retoma a palavra através de seus muitos movimentos políticos, artísticos e culturais da qual o Brasil se torna herdeiro. Em um ambiente de efervescência, pessoas oriundas de diversos segmentos – educação, teatro, entre outros – começam a se reunir para narrar, em cafés, praças e bibliotecas. Muitos pontos os distinguem dos velhos contadores de histórias dos quais o mais importante, no entanto, é a questão da transmissibilidade. Não são os primeiros, ao menos em sua maioria, herdeiros dos segundos, ao contrário, construíram caminhos diferentes para, nas palavras de Matos (2005), ressurgirem “das cinzas de uma

modernidade que dispensou seu serviço”, formados em oficinas, com repertórios construídos com o suporte de livros, em contato com públicos e não mais com a própria comunidade, mas todo e qualquer ouvinte que em roda em torno dele ou dela se juntasse. Matos trabalha, aqui, com a imagem de um contador de histórias arquetípico, para falar de uma figura que agoniza, mas não morre e, por fim, volta como uma Fênix, graças a uma necessidade da própria contemporaneidade de um reencantamento do mundo. Se a imagem arquetípica serve para uma visão mais ampla do ir e vir de uma prática e seus portadores, há que se fazer algumas distinções materiais, até porque, é preciso lembrar, o velho contador de história ainda permanece, sua experiência ainda é observável e desta fonte, inclusive, bebem alguns contadores de histórias contemporâneos, como relatam Bedran (2012) e Busatto (2006) em suas respectivas dissertações, centradas no seu trabalho como narradoras do tempo presente. Por outro lado, não se trata, exatamente, de um renascimento, mas do surgimento de uma nova prática, podendo ter ou não a tradição como base.

Patrini afirma que um dos principais espaços de acolhimento desse novo contador de histórias são as bibliotecas e, neste caso, surge um quase inevitável entrelaçamento com o livro e, posteriormente, com os programas de formação de público leitor. Neste outro cenário, práticas bastante distintas se acolhem neste guarda-chuva que passa a ser chamado de “contação de histórias” – a substantivação do ato de narrar – indo, no entanto, sobretudo em contexto escolar, como será possível observar nos textos analisados, em uma direção cada vez mais povoada pelos livros e pelos recursos para se contar, ou seja, afastando-se de estéticas e repertórios mais próximos da tradição, como testemunha a professora-formadora Laura, ao tratar da chegada da expressão ao território escolar.

No decurso desse estudo, para entender como a escola acolhe o contar histórias e o ressignifica, um dos objetivos é analisar como as professoras-cursistas representam essas diferentes categorias e práticas com relação ao contar e que discursos as atravessam no exercício de fazê-lo. Neste sentido, aventar a literatura infantil, sobretudo em se tratando da escola, terreno que agora se atravessa, é inevitável. Porém, é fundamental dizer que ela por si não é objeto desta pesquisa – razão pela qual não compõe o percurso teórico – e que, ao mesmo tempo, não se questiona em nenhum momento sua importância assim como a necessidade de empreender esforços no sentido de fomentá-la. No entanto, eis o que ocorre: no momento em que se dirige a pergunta para a escola com relação ao contar histórias, muito frequentemente o ler, a literatura e o livro entram e mesmo passam a ser, em alguns casos, constituintes chaves do discurso. Interessa a este processo de pesquisa o que se diz sobre o

contar histórias e, atualmente, muito do que se diz atravessa expectativas e percepções com relação ao livro.

Bem, é possível apontar o seguir das águas da tradição oral na contemporaneidade, tendo como elemento de observação específico o conto em, pelo menos, duas direções: a primeira como uma experiência residual, na acepção de Canclini (2011), que permanece especialmente nas zonas rurais e pequenas cidades, até porque, segundo o mesmo autor, a modernidade não se concretizou como promessa de que tornaria o mundo uma coisa só, profundamente transformado pelos avanços científicos e tecnológicos; de fato, ela não chegou para todos – ainda hoje – e, mesmo onde se instalou, aconteceu em diferentes tempos e em diferentes níveis. A segunda é uma experiência nova, podendo ter a primeira como base ou arregimentando-se em princípios próprios da contemporaneidade, como a multiplicidade de formatos e experimentações, algumas mais próximas da tradição, na constituição tanto do repertório como da performance e, outras produzidas no cruzamento de linguagens e incluindo em seu acervo, às vezes, priorizando os textos autorais da literatura infanto-juvenil.

Esses dois afluentes, se assim é possível chamá-los, fazem suas águas atravessarem o território escolar. O primeiro, de forma menos oficial, se presentifica na voz de professoras que ouviram narrativas na infância e as recontam em sala de aula e no convite eventual de contadores de histórias tradicionais para fazerem rodas de contação na escola. A segunda, por sua vez, pode também ter dois caminhos, o primeiro, uma experiência estética que, ainda que não herdeira da tradição, toma a tradição por base e uma outra na qual se insere a contação de histórias como estratégia de revitalização da literatura infantil, integrando de modo mais explícito currículos, formações e projetos políticos-pedagógicos. Como diria o homem que perdeu um cavalo e o viu voltar com dez outros³³, não se trata de julgar o que é bom ou ruim, mas de analisar como estas diferentes experiências se tecem em território escolar e como se lida com elas, tendo como base o discurso das professoras que constituem o corpo de informantes deste processo de pesquisa, em especial através dos textos acadêmicos que produziram ao final de processos de formação em nível de graduação e especialização.

Assim, fica respondida a questão colocada inicialmente sobre para onde fluem as águas da tradição oral na contemporaneidade: há uma experiência residual que segue pelos veios das culturas populares, uma outra que adentra a escola e ainda há uma outra possibilidade, percebida no movimento contemporâneo de contadores de histórias (MATOS, 2005; MACHADO, 2004), que se configura como o abarcar de instrumentalidades e práticas

³³ Conto já mencionado na página 91, “Se isso é bom ou ruim”, pertencente ao repertório pessoal da pesquisadora. (Apêndice E).

da tradição para práticas contemporâneas, tornada, inclusive, uma categoria artística distinta, ao menos conforme observado neste trabalho. A primeira serviu de base para o olhar para os primeiros territórios, a segunda é, de fato, a direção que se deseja seguir, a terceira, ao menos nesta etapa de minha jornada em particular, não interessa como objeto de estudo. Obviamente, não se pretende, neste trabalho, esgotar as possibilidades com relação ao espriar-se das águas da tradição oral na contemporaneidade: o que se apresenta é apenas uma mirada do ponto de vista do conto e levando-se em consideração as limitações próprias de uma pesquisa de mestrado.

No corpo deste trabalho, os territórios da cultura fundada na oralidade e da cultura popular foram entrelaçados a partir de certa tessitura teórica e da presença de um testemunho do que pode ser essa experiência residual em algumas regiões da Bahia e, algo mais profundo que esta dissertação não abarca por completo, que é a experiência de oralidade existente em Burkina Faso, África. Para o desenhar-se deste outro território, a contemporaneidade, tendo como ponto de chegada a escola e, nela, a observância dessa multiplicidade de experiências já anunciada, outras fontes são chamadas, considerando-se, inclusive, a exiguidade de material bibliográfico a respeito: é aqui que entra em cena a parte empírica da pesquisa.

No definir do terceiro território, inclusive com relação aos elementos já apontados anteriormente no desenho de um cenário mais amplo, são trabalhados os discursos orais e escritos de professores da educação básica em diálogo tanto com as professoras-formadoras em contação de histórias como com os teóricos da contação de histórias com os quais tecem seus trabalhos de conclusão de curso. Na análise e conseqüente tessitura deste momento, optei pelo seguinte caminho: 1) compreender como as professoras-cursistas se relacionam com a tradição, o que dizem dela assim como os seus trabalhos; 2) examinar o contar e o ler, esta relação aparentemente imbricada, tanto na escola como em certo imaginário contemporâneo; por fim, 3) observar os textos de modo mais específico e as narrativas que, a seu próprio turno, tecem. Em certa medida, também aqui caminha-se da tradição para a contemporaneidade, conforme todo o percurso que se tem tentado tecer, finalizando, ao mesmo tempo, com algo dos sujeitos, suas crenças e reflexões particulares.

Antes de entrar em tais categorias, vale, no entanto, uma breve introdução ao como as informantes, sejam elas professoras-cursistas ou professoras-formadoras, definem o ato de contar histórias, qual a primeira resposta que dão se se pedir uma demarcação da prática.

Contaçon de histórias é levar o aluno a lugares que ele não conhece, usando só a imaginaçon. (Ana Cecília, professora-cursista, entrevista).

Contar histórias é trocar idéias e ajudar a criança a desenvolver todo o seu potencial, além de ajudar a resolver conflitos. (Vilma, professora-cursista, monografia).

É formaçon humana. É mexer muito mais do que com formaçon de professores. É deixar marcas que esse sujeito nem percebe que age pensando naquela história. É inconsciente. Deixa marcas que vão influenciar o comportamento dele e aí entra a ética, entra a relaçon homem-mulher, aí entra a relaçon de irmãos, de um ser humano com outro, entra a generosidade, entra as coisas que estão ligadas à formaçon humana. (Lúcia, professora-formadora, entrevista).

É um segredo. É você contar esse segredo. Contar esse segredo para que, depois, esse segredo que você contou, ele cresça dentro e essa mesma pessoa possa ir contando esses segredos. Porque quando você conta histórias para uma criança, pouco tempo depois ela está recontando esse segredo. A história não é mais minha, é dele. E a partir do momento que é dele, é isso que é contar histórias, é você contar um segredo que agora vai ser o segredo do outro. (Rita, professora-formadora, entrevista).

É a questão da oralidade, narrar oralmente, contar a história, mesmo que tenha lido alguma coisa, quer seja através de um recurso ou não. (Isabel, professora-cursista, entrevista).

Contaçon de histórias na concepçon que eu interpreto é um momento de revitalizaçon da presença da literatura na escola. E o que não conota exclusivamente o ato de contar. É uma transfiguraçon da palavra que era verbal, contar-histórias, e que passa a ser substantiva, e que eu me sinto à vontade para dizer assim: substantiva é a presença da literatura na escola, daí a palavra que conota é a palavra 'contaçon de histórias', o substantivo. (Maria, professora-formadora, entrevista).

Esses seis depoimentos trazem uma gradaçon interessante com relaçon à definiçon expressa do que seja contaçon de histórias. As quatro primeiras tratam, em verdade, de funções, do para que servem, de modo geral, apresentando questões importantes tanto para o desenvolvimento dos sujeitos como para a sociedade como um todo. São poéticas e legítimas ao mesmo tempo. Expressões semelhantes aparecem em todos os trabalhos analisados. Entretanto, é parcamente explorada a conexã entre tais funcionalidades e o como da narrativa, ou seja, sua materialidade. Que todas as formas de narrar tenham funções semelhantes, deixa submersos nessa generalizaçon as singularidades e os seus consequentes efeitos.

Vilma chega a tratar a narraçon como algo próprio da voz, em sua escrita, assim como Isabel, em um movimento raro, a define, primeiro, materialmente, como um evento

pertencente ao terreno da oralidade, visão com a qual se afina este trabalho, tendo em vista as especificidades da fala, segundo Koch (2011) – conforme apontadas no Capítulo 5 –, ainda que, para Vilma, tanto na expressão de seu texto como de sua prática, registrada em entrevista, o acréscimo de elementos à narrativa é algo considerado essencial. De modo geral, no entanto, as definições, carregadas de grande emotividade, não alcançam clareza com relação à prática e é importante dizer, o ponto de tensão não está no fato de que assim sejam pronunciadas, mas de que, em um contraponto, apresente-se, também, definições materiais mais precisas que, quando aparecem, se dão através já da apresentação de estratégias – não o “que”, mas “como” –, através de leituras muitas vezes superficiais de autores como Abramovich (1989) ou Coelho (1986). Em geral, as informantes apenas deram definições mais precisas quando se pediu, expressamente, que se distinguisse o contar do ler.

É a professora Maria quem fornece uma definição bastante abrangente sobre a qual vale um olhar de maior atenção. Primeiro ela define a contação de histórias como a “revitalização da literatura infantil”, ou seja, coloca-a, de fato, em sua característica instrumental, algo que serve a uma outra coisa e não cuja existência persiste em si mesma. Mais adiante, ela dá um contorno mais preciso ao que, a princípio, trata-se de mais uma definição com foco na funcionalidade, ao distinguir o movimento que tem tomado conta dos espaços escolares, colocando a contação de histórias como toda proposta de apresentação da literatura infantil na escola.

A clareza, no entanto, com a qual a professora Maria apresenta a distinção entre o verbo e o substantivo, própria de seu processo de formação e de aprofundadas reflexões sobre o tema da literatura infantil, apenas de modo muito frágil se expressa seja nos trabalhos de conclusão de curso seja ao descrever práticas em sala de aula, questão que será mormente aprofundada logo adiante. Fato é que aquilo que se coloca como estratégia – contar para revitalizar a literatura – acaba sendo compreendida como a própria prática, submergindo em sombras as experiências fundadas na oralidade, questão agravada por uma crença geral de que ler é mais importante que contar (YUNES, 2012) e que, a seu próprio turno, ganha o reforço de definições que transitam em para quês, todas consideradas naturalmente legítimas, não estimulando, entretanto, maiores inquirições sobre a prática.

Em uma das oficinas da especialização por mim ministrada, realizada em Itaberaba, uma professora que já conhecia o conto “A menina enterrada”, presente em *Contos tradicionais do Brasil*, de Câmara Cascudo, em uma memória de sua infância, na hora de contá-lo, durante o processo de formação em referência, “preferiu” a versão de Cascudo em

detrimento da própria. Este mesmo fato ocorreu, de forma pontual, durante a disciplina “Vamos contar outra vez?”, ministrada com a professora Mary Arapiraca, na graduação em Pedagogia da UFBA, em 2012 e, recentemente, outra vez, na oficina da especialização infantil que facilitei no polo de Jacobina. Por que isto acontece? Será que o livro é uma roupa mais apropriada para a presença na escola? Bem, o melhor é não ter pressa para chegar a conclusões.

6.1 A TRADIÇÃO

Um jovem que era muito preguiçoso e ele tinha preguiça pra tudo, um dia a mãe dele pediu para ele buscar água. Ele não queria ir, resmungou, resmungou, até que a mãe o convenceu e ele foi. Chegando lá, ele se deitou na beira do riacho e lá ficou. Aí um peixinho saiu pra fora d'água e começou a pedir:

– João, João, me leva de volta para o riacho, me coloca de volta na água.

João nem se movia, mas o peixinho insistiu tanto que ele acabou dizendo:

– Olha, se meu pé te alcançar, eu te levo. Senão, você vai ficar aí o resto da vida.

– João, se você conseguir me levar de volta, eu te concedo três desejos.

Há três ângulos de observação da tradição dentro do campo de análise do terceiro território, a escola no contexto da contemporaneidade. O primeiro é o da experiência vivida pelas professoras-cursistas, ou seja, como sujeitos deste cenário, ouvintes e, em alguma medida, herdeiras da tradição. O segundo é o resíduo desta experiência que levam para a escola, momento em que narram histórias aprendidas de ouvido. Por fim, o terceiro ângulo aponta para o que se diz da tradição em seus respectivos trabalhos de conclusão de curso. São três instâncias diferentes que, a seu próprio turno, suscitam emoções particulares.

No campo da experiência, apenas Vilma não relata uma relação mais próxima com a escuta dos contadores de histórias. Renata, do Maracujá, fala do pai e de uma experiência que durou enquanto vivia na roça, antes de se mudar para a cidade, para onde foi a fim de estudar. Isadora relembra narrativas contadas pelos mais velhos, de modo muito mais esparso. As outras quatro professoras-cursistas informam igualmente sobre experiências pessoais de escuta de histórias no espaço da tradição, junto a contadores e contadoras de histórias de suas comunidades.

Na infância de Luana, os pais contavam causos e houve um Tio João que costumava contar histórias de Trancoso, segundo ela, um homem que ainda vive na zona rural de Senhor do Bonfim, mas com o qual jamais teve contato outra vez. Ercília, nascida em uma

cidade pequena próxima a Feira de Santana, relembra duas irmãs que reuniam as crianças na praça também para narrar; marcou-a a voz lamentosa da senhora Maria Eleutéria cujas histórias chegavam a fazer alguns chorarem. Ana Cecília, a seu turno, relata com emoção sobre a presença de Tia Ivaneuza, educadora da Escola Bíblica Dominical da Igreja Batista cujas narrativas marcaram seu crescer dos nove aos doze anos, uma das quais integrou ao seu repertório pessoal e conta sempre para seus alunos.

Os depoimentos sobre essas experiências, de modo geral, vem acompanhados de algumas marcas no corpo, inclusive um sorriso de quem se recorda de uma experiência de prazer. Destas experiências, restaram algumas poucas narrativas. Ana Cláudia e Renata afirmam contar uma ou duas resgatadas dos tempos particulares de escuta. Ercília informou ter contado até o magistério, mas que, tão logo entrou na educação universitária, passou a trabalhar com os chamados clássicos, mas não consegue explicar exatamente o porquê. Livia e Isadora não guardaram lembranças e Isabel, de modo geral, não acredita nos contos tradicionais, supondo que se tratam de fantasias “distantes da realidade”: ela afirma preferir a literatura infantil e o trabalho com temas contemporâneos como racismo, por exemplo. Os sinais de tais experiências aparecem durante as entrevistas, nos escritos, entretanto, a maior parte do material a ser de fato analisado, por ser o mais abundante, muito pouco se encontra a respeito.

Tais marcas, por exemplo, não aparecem na produção escrita de Ercília, apesar de sua opção por construir um trabalho fundamentado na tradição cujo tema é a voz do contador de histórias. Em Luana, há uma menção breve à experiência da infância, expressa nos seguintes termos: “Desde criança, gostava muito de ler historinhas e hoje, como educadora, sou uma contadora de história nata”. Se, por um lado, fica implícita a conexão entre a experiência da infância e a opção atual tanto em termos de estudos como de prática voltada para a contação de histórias, fica ambígua qual prática a marcou quando criança. Em uma primeira e despreocupada lida, inclusive, não seria de todo equivocado afirmar que se tratou de uma experiência configurada pelo contato com o livro. Só a entrevista, ou seja, uma possibilidade de escuta de sua palavra pronunciada, indica uma relação com contadores de histórias tradicionais e contos populares. É Ana Cecília, no entanto, quem mais fortemente expressa, em seu artigo, esta relação com a tradição, escrevendo uma seção intitulada “Eu contadora” na qual não apenas traz marcas de escuta de histórias como vincula tal experiência à sua constituição como contadora de histórias.

Refletindo sobre o gosto que tenho pela contação de histórias, percebo em minha memória as histórias que povoaram a minha infância. Minha tia é uma contadora de histórias e o engraçado é que nunca precisou fazer um curso sequer para se aperfeiçoar nisso. Era assim mesmo, minha tia dominava a palavra e nos contava usando a simples narrativa.³⁴

[...]

A voz da minha tia contando histórias tinha o poder de me conduzir para o que ela contava, transformando a sua voz em imagens. Eu ficava impressionada com cada história, e como a mesma história era diferente toda vez que ela contava as histórias por mais simples que fossem me acompanhavam dias e dias.

Assim fui percebendo que não conseguimos esquecer o que é relevante em nossa infância, pois as histórias contadas povoam minha memória até os dias atuais.

Dáí em diante começou a brotar em mim o desejo de recontar essas histórias e descobri que a arte de contar histórias é feita de vários caminhos. E sempre que alguém escolhe e é escolhido por uma história, um novo caminho é construído. (Ana Cecília, professora-cursista, TCC).

De modo geral, porém, salvo a única história que Ana Cecília guardou de sua infância, por ela chamada de João Corcunda, a tradição é uma experiência que, ao menos no discurso exposto, permanece no passado, algo que mantém uma certa aura de encantamento, mas cujo lugar nas práticas contemporâneas é posto em dúvida, ainda que, na entrevista, declare mesmo preferir contar tendo como fundamentos o corpo, a voz e um texto construído no momento presente, a partir de suas próprias memórias.

Quando se parte para buscar este mesmo elemento em seus textos, entrando no campo do diálogo teórico, ultrapassando as fronteiras das experiências pessoais, encontra-se um certo paralelismo, ou seja, quando a tradição é mencionada ela o é como uma experiência distante, ainda que assumidamente fundante. Vilma, Ercília e Ana Cecília têm como teórica central Gislayne Matos cujo trabalho se enraíza em uma reflexão aprofundada sobre a tradição. Logo, naturalmente, as paráfrases e as citações sobre a mesma são abundantes nos textos de ambas, só para citar alguns exemplos:

Contar histórias é um ato antigo da humanidade, uma forma de reunir famílias e grupos com o objetivo de escutar os contos e causos dos mais velhos, histórias estas que levavam até as pessoas uma diversidade de conhecimentos sobre o mundo.

[...]

A arte de contar história é, portanto, uma herança destes antigos contadores que se tornaram referência no mundo por fazer-se conhecer as verdades da

³⁴ “Simples narrativa” é uma das formais que Coelho (1986) apresenta como estratégia para se contar histórias, caracterizada pela total ausência de elementos, centrada no corpo e voz do contador de histórias.

palavra a partir de suas respectivas culturas e das formas diversas de manifestar esta palavra. (Ercília, professora-cursista, TCC).

Os transmissores das narrativas orais eram responsáveis em conservar e disseminar a história e o conhecimento acumulado pelas gerações, portanto a arte de contar história tinha um caráter funcional determinante nas sociedades primitivas.

[...]

Deste modo os contadores de histórias anônimos estão presentes na história da humanidade possivelmente desde que a língua falada se estabeleceu entre os homens. Muito antes do aparecimento da escrita, esses contadores realizavam a leitura das experiências humanas e eram os principais responsáveis por transmitir a cultura entre os povos, estabelecendo uma parcela significativa da tradição oral. Os conhecimentos desses narradores espontâneos, repassados através da memória e da habilidade ao narrar, geraram elos ou pontes entre um mundo distante e o mundo de hoje³⁵. (Ana Cecília, professora-cursista, TCC).

No entanto, ao pensarem a prática na atualidade, salvo Vilma, que toma a tradição na perspectiva de Gislayne Matos (2005), como fundante mesmo da prática contemporânea, as demais a assumem como ultrapassada. Ana Cecília afirma que “os antigos contadores de histórias ficaram para trás” e Ercília coloca que:

Na atualidade devido à evolução da sociedade, há uma exigência maior com relação às formas de contar histórias, somente o contador e sua palavra não são mais tão atraentes não desperta o interesse das pessoas, principalmente nas salas de aula, onde as novas práticas substituem a palavra falada por imagens e recursos tecnologicamente mais avançados. A este fenômeno agregam-se novos valores e a necessidade de performances mais cênicas, teatralizadas e esteticamente visualizadas. (Ercília, professora-cursista, TCC).

A contradição é que estas afirmações vão de encontro à teórica que usam como referência central em seus textos, Gislayne Matos, para quem a tradição é uma referência para a prática contemporânea e cujo conceito de performance própria do contador de histórias – seja ele de qual época for – se centra na voz e no corpo, sem a necessidade de outros elementos. Por outro lado, colocações como estas não estão explícitas em outras teóricas citadas, como Abramovich ou Coelho. O que há, em ambas, são menções pontuais à tradição como lugar de origem e um enfoque considerável no preparo para contar centrado em estratégias/formas de narrar, reforçado pelos programas de formação de leitores cuja ânsia de

³⁵ A professora usa como base para esse trecho de seu trabalho: GOMES, Lenice da Silva. *Roda de Histórias: a criança e o prazer de ler, ouvir e contar histórias*. In: NICOLAU, Marieta Lúcia Machado; DIAS, Marina Célia Morais. (Org.). *Oficinas de sonhos e realidade na formação do educador da infância*. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

aproximar as crianças do objeto livro leva a experimentar diferentes técnicas e possibilidades, sendo estas, ao final, abarcadas sob a expressão “contar histórias”. O foco nas estratégias de contar fica ainda evidente quando Ercília distingue contadores de histórias tradicionais e contemporâneos com base em arranjos performáticos, afirmando que “o contador contemporâneo se apresenta como aquele que atribui às histórias novos conceitos, se utilizando não só da fala como também de outros dispositivos que possam atrair o público”.

Nos depoimentos, a professora-formadora Maria fala de sua experiência com Coelho como alguém que transitava entre a narração oral e a narração com o livro, dando medidas importantes a ambas. De modo geral, no entanto, seus textos são interpretados como um suporte para o desenvolvimento de diferentes formas de ler, considerando-se que a expressão contar histórias acaba por abarcar diferentes possibilidades narrativas e que tem se constituído, em território escolar, como sendo, fundamentalmente, uma estratégia para apresentar a literatura infantil às crianças, de modo que, neste percurso, uma parte importante do trabalho da autora também acaba submerso para aqueles que não tiveram a oportunidade de conhecê-la mais de perto.

O que define a tradição é a transmissão intergeracional (VANSINA, 2010). Com relação à distinção entre contadores de histórias e contemporâneos, a questão mais básica é que os primeiros se constituem no seio de suas comunidades, em um processo de aprendizagem de escuta e repetição através do qual um tipo particular de memória se constitui baseado na experiência. Os novos narradores, de modo distinto, se forjam na ruptura, através de oficinas, elaborando seus repertórios em uma relação mais próxima do texto escrito (MATOS, 2005). Em torno destes dois diferentes pontos de partida, tece-se o demais. Os primeiros narradores são conservadores, por isto mesmo sua performance se centra na voz e na reprodução de um texto que, ainda que nem sempre o mesmo, se mantém fiel a certas estruturas básicas. Se o foco dos primeiros é a manutenção, os contadores contemporâneos se sentem livres para experimentar, o que não exclui a proximidade de certos artistas da tradição.

Tomando como base o conceito de tradição acima apresentado, não seria equívoco afirmar que Ercília e Ana Cecília trazem para suas práticas bagagens tecidas na tradição. Em entrevista, Ercília chegou a afirmar que, em suas primeiras experiências em sala de aula, muito antes da graduação, contava para seus alunos as histórias que havia aprendido em sua infância. O ingresso em processos de formação mais formais vai alterar o seu repertório, direcionando-a para os clássicos, ao mesmo tempo em que parece ter colocado em questão suas práticas tradicionais não abandonadas, no entanto, já que ambas afirmam contar ainda tendo como centro o corpo e a voz.

Em seu artigo, Ana Cecília propõe como um de seus objetivos “abordar a influência dos saberes populares”, elemento, no entanto, mal tocado, possivelmente em virtude de uma bibliografia pouco acessada que cruze as narrativas com os saberes populares no âmbito da educação, já que quando este tema adentra o território escolar ele o fará sendo levado pelas mãos da literatura infantil. Em entrevista a este respeito, Luana comentou que seu desejo inicial era trabalhar tendo como conceito norteador a contação de histórias, o que acabou não fazendo por “não encontrar” literatura sobre o assunto, optando, ao final, pela conjunção – não exatamente bem afinada – entre Bruno Bettelheim e autoras que escrevem sobre literatura infantil como Abramovich e Nelly Novaes Coelho. O estranho desta articulação é que todo o trabalho de Bettelheim se baseia nos contos de fadas, gênero textual, em sua origem, de base oral, sendo parte, inclusive, do gênero textual conto de tradição oral, conforme conceituado no Capítulo 6 desta dissertação, ainda que possa se apresentar em versões escritas.

A própria Luana tece toda a sua argumentação em torno de modalidades de textos eminentemente orais, inclusive porque explora a função terapêutica das narrativas e a sua capacidade de contribuir, através de suas estruturas simbólicas, para que crianças elaborem seus conflitos e medos. Ainda que, eventualmente, os autores que centram seus estudos em literatura infantil mencionem a função terapêutica das narrativas, quem aprofundará tal dimensão serão pesquisadores que, no campo da psicanálise, estudam ou estudaram os contos de fadas no que possuem de arcaico e expressão tanto da psique individual como coletiva, nomes como, além de Bettelheim, Von Franz (2007) e o casal Corso (2007)³⁶. No campo mais específico da educação, tanto Matos como Machado se aproximam mais de uma reflexão que cruza a contação de história com a sua função como suporte para o imaginário, fortalecendo-o tanto para processos de aprendizagem como para a lide com questões psíquicas mais profundas, apenas para citar alguns nomes. Em entrevista, Luana coloca que:

No início de minha monografia, eu queria levar para a contação de histórias mesmo, eu não queria ir para a literatura, mas eu não encontrei material suficiente falando sobre histórias, encontrava sobre literatura infantil.

³⁶ Bruno Bettelheim, Marie Von Franz e o Casal Corso (Mario & Diana Corso) são teóricos utilizados pela informante. Todos trabalham na análise dos textos da tradição oral (sobretudo lendas e contos de fadas) na perspectiva da psicanálise. A obra chave de Bruno Bettelheim com relação a este tema é *Psicanálise dos contos de fadas*, publicada, pela primeira vez, em 1976; o Casal Corso publicou mais recentemente, em 2007, *Fadas no divã*; já Marie-Louise Von Franz publicou uma série de livros sobre a temática, entre eles: *Animus e Anima nos Contos de Fadas*, *Arquétipos nos Contos de Fadas* e *Interpretação dos Contos de Fadas*, entre outros.

Histórias são fatos que as pessoas usam a imaginação para criar, para que ela tenha graça, para que as pessoas possam imaginar aquelas histórias, acho que são aquelas histórias que foram passadas, como o seu João, tento me lembrar mais não consigo. Eram fatos que alguém contava pra ele e quando ele ia contar ele mudava, e ele imaginava aquela história e passava pra gente. A literatura infantil não é só a história, são todos os materiais impressos que são feitos para criança, entende?

Nos trabalhos de conclusão de curso das três professoras apontados anteriormente, há uma intenção, explícita ou não, de seguir o curso de suas pesquisas tendo como categoria central a contação de histórias dentro de uma concepção que parece não encontrar abrigo na bibliografia mais conhecida ou disponível no quadro das graduações ou pós-graduações em Educação. Como aponta Luana, em sua definição particular, esta é uma experiência que excede o texto: quando alguém narra resgata uma memória que – mesmo não sendo sua – se torna própria, na medida em que a articula ao próprio imaginário, conferindo-lhe corpo na partilha com o outro, podendo até ter áreas de interseção com a literatura infantil, mas esta, inclusive, possui um corpo textual não exatamente coincidente.

No caso específico de Luana, uma referida carência de material sobre contação de histórias faz com que se volte para a literatura infantil. Em Ana Cecília e Ercília, mesmo contando com o suporte de uma autora como Gislayne Matos, os discursos ligados ao livro e à leitura atravessam seus textos todo o tempo, tornando-os, em não raros momentos, incoerentes e não apenas no que diz respeito a uma certa racionalidade científica – Ercília chega a escrever em um trecho de seu trabalho que “o ator é um intérprete que precisa de orientação para realizar a sua arte, enquanto o contador de histórias utiliza os livros” –, mas, também com relação às próprias práticas e, mais importante, à base de suas experiências como ouvintes e contadoras de histórias.

O quarto trabalho analisado, de Isabel, segue uma perspectiva diferente dos demais, pois seu objeto de estudo é a literatura infantil e as estratégias de apresentação desta para grupos da educação infantil, que engloba sob a categoria “contação de histórias”, que, neste caso, é colocada não como uma experiência em si mesma, mas como um meio, especialmente a serviço da formação de leitores, ainda que não somente. Neste caso, o ponto de partida do trabalho é a história da literatura infantil, cujas origens, não exatamente reconhecidas, inclusive, remontam às narrativas orais.

Cadernatori (1994) retrata que a origem da literatura é europeia, tendo como marco inicial da literatura infantil o autor Perrault, entre os anos de 1628 e 1703, com a coletânea ‘Mãe Ganso’, contendo os contos ‘O Barba Azul’, [...] ‘A Gata Borralheira’, o ‘Gato de Botas’, entre outros. Logo após,

apareceram os seguintes escritores: Anderson, Collodi, Irmãos Grimm, que recolhem e recontam a literatura de outros autores. No Brasil, a literatura infantil pode ser marcada com o livro de Andersen ‘O Patinho Feio’, no século XX. Monteiro Lobato surgiu logo em seguida com o seu primeiro livro, ‘Narizinho Arrebitado’ e, nas décadas seguintes, outros autores surgiram e até hoje cativam milhares de crianças, despertando o gosto e o prazer de ler. (Isabel, professora-cursista, TCC).

Neste parágrafo, há alguns elementos a serem observados: primeiro, não se informa que a base da literatura infantil são os contos de tradição oral recolhidos, sobretudo, junto às camadas populares europeias; ao contrário, diz-se que se recolhe e se reconta “a literatura de outros autores” e, ainda, coloca-se em uma mesma categoria – autor/escritor – figuras cujos papéis ou funções não eram exatamente de uma mesma natureza, ainda que tenham convergido em algum momento: Perrault e os Irmãos Grimm fizeram a coleta de histórias, recontando-as, transportando-as para a linguagem escrita, a fim de atender a uma concepção de infância que então se instituía a qual passava a entender a criança como vivendo uma fase especial do próprio desenvolvimento, devendo haver, portanto, esforços especiais no sentido de prepará-la para a vida adulta, para o que as histórias contribuiriam inspirando e estimulando certos valores e uma dada moralidade. Sobre os Irmãos Grimm, há ainda um dado adicional: eles fizeram parte do movimento romântico alemão cujas preocupações se voltaram para o nacional e o resgate da memória popular. Hans Christian Anderson e Carlo Collodi foram, por sua vez, escritores que, de fato, mesclaram elementos e uma certa estética da cultura popular a suas narrativas, não tão distinto do que Marina Colasanti faz nos dias de hoje, em território brasileiro, constituindo, a partir daí, textos próprios, caminho igualmente percorrido por Monteiro Lobato cujas narrativas bebem intensamente das fontes populares.

Em outro trecho de seu trabalho, falando sobre Monteiro Lobato, Isabel afirma que existia nele “uma preocupação direcionada com a educação e a cultura das crianças, desmistificando uma série de falsas verdades do folclore brasileiro, através de uma linguagem coloquial bem característica da infância”. Ou seja, quando a tradição é mencionada, isto se dá como um elemento a ser superado, ao mesmo tempo em que, enfim, se informa que Monteiro Lobato se aproveitou de “nossas tradições folclóricas” na constituição de suas narrativas. Uma coisa, no entanto, é a tradição falando e existindo por si, outra coisa é um indivíduo da modernidade tomá-la como objeto e transformá-la.

Isabel segue seu trabalho citando diversos gêneros textuais cujas origens são a oralidade e apresenta, inclusive, um quadro de narrativas retirado do livro de Betty Coelho, no qual são apresentados tipos de textos divididos por faixa etária, da primeira infância à entrada

na adolescência, quase todos enraizados na tradição: mitos, lendas, histórias de fadas, contos cumulativos, etc. Mais adiante, no entanto, ao apresentar os resultados de sua pesquisa realizada junto a professoras da educação infantil de uma creche de sua cidade, afirma ainda que:

As pessoas fazem uma diferença bem nítida entre o conto autoral e o conto de tradição, descrevendo que o conto autoral é escrito por uma pessoa (autor/escritor), sendo que essa pessoa é detentora desses direitos e no que se refere ao conto de tradição oral, as professoras abordam que são contos que fazem parte da história de um povo, não aparecendo uma pessoa como autor, sendo transmitido de geração para geração. No entanto, deixam claro que preferem e trabalham mais com os contos autorais.

Se a conceituação por ela apresentada é coerente, deve-se questionar o conceito de autoria com o qual as professoras da educação básica lidam em seus cotidianos. O que ocorreu na base da literatura infantil, ou seja, pesquisadores que trabalharam no reconto de narrativas tradicionais serem tomados como autores, continua a ocorrer nos dias de hoje. Os chamados clássicos são amplamente contados nas salas de aula da educação infantil, mas são identificados como contos de Grimm ou de Perrault, ocorrendo o mesmo com os trabalhos mais recentes de Ricardo Azevedo, José Mauro Brant, Ilma Brenman, Rogério Andrade Barbosa, Bia Bedran, Ana Maria Machado, dentre outros, mesmo quando há no texto de tais autores a informação de que as narrativas por eles recontadas ou escritas tem origem na cultura popular. Outro ponto a ser notado é que a preferência pelos chamados “contos autorais” diz respeito mais à disponibilidade de fontes: atualmente, é mais fácil acessar os livros do que a memória de velhos contadores, onde quer que eles existam. Quando Luana, por exemplo, é questionada se nunca teve interesse em procurar seu João para com ele coletar histórias, inclusive aquela que marcou a sua infância, ela alega que ele agora vive só, em uma comunidade afastada, sem os filhos e que, possivelmente, nem conta mais.

Além de encobri-la e atravessá-la, um outro efeito que a literatura infantil terá sobre a contação de histórias é uma espécie de enquadramento – também seria possível dizer aprisionamento – a limites e marcas que são próprias da primeira e não da segunda. Na tradição, o conto existe para todos, ele faz parte de um encontro em que crianças e adultos partilham experiências, como diria Benjamin (2008a). Há, inclusive, contos cujos conteúdos são complexos ou picantes ou, de tal forma, sutis cujos possíveis entendimentos em muito ultrapassam os níveis de maturidade intelectual e emocional próprios dos primeiros anos de vida do indivíduo. Contemporaneamente, são chamados de “historinhas” ou “histórias infantis”, como Luana a eles se refere em seu trabalho, sendo comumente associados apenas à

primeira infância, existindo poucos relatos sobre a presença de tais narrativas no Ensino Fundamental II ou Ensino Médio.

Com relação ao repertório, como os primeiros contos escritos com a função explícita de serem destinados a uma infância em desenvolvimento foram recolhidos em território europeu e recontados por europeus – isto sem considerar uma escola que se constituiu em território nacional tendo como base modelos estrangeiros – são estes, os chamados clássicos, que prioritariamente integram os currículos oficiais. Considere-se, ainda, que nomes como Ricardo Azevedo e Rogério Andrade Barbosa são nomes relativamente recentes no mercado editorial brasileiro e um pesquisador como Câmara Cascudo ainda é muito mais conhecido no território do folclore do que no campo da educação, apesar de alguns de seus recontos terem ganhado formatos específicos da literatura infantil. Quando outros textos entram em sala, isto acontece a partir dos acervos particulares dos educadores, como no caso de Ana Cecília, que conta “João Corcunda” para todos os seus alunos e narra seu adentrar na sala de aula, primeiro em uma escola particular na qual foi exigido que lesse os clássicos, narrativas que, segundo ela, não povoavam seu imaginário, ou seja, não estavam na base mesmo de sua constituição como contadora de histórias.

De modo geral, a tradição não frequenta os currículos, nem de formação de professores nem aqueles que definem os conteúdos a serem oferecidos aos alunos da Educação Básica. Reconhece-se, obviamente, que há iniciativas. O Baú de Leitura, sobre o qual se falará um pouco mais detidamente logo adiante, estimula o convite a contadores de histórias tradicionais para se apresentarem em diferentes espaços escolares. Também se sabe de processos de pesquisa junto à própria comunidade para a coleta de tradições. São, no entanto, iniciativas pontuais e há que se questionar se não continuam a reproduzir o modelo de uma visão de folclore que deveria se constituir em reservatórios de exemplares da cultura popular, notadamente como reminiscências do passado, com poucos diálogos com os sujeitos envolvidos na produção dos mesmos e aparentemente afastados de um fazer cotidiano ainda em curso. Em outras palavras, ou é o sujeito de fora do espaço escolar que, eventualmente o adentra sempre por brevidades, ou é o sujeito de dentro, o aluno, que fora dos muros escolares, também eventualmente, vai à tradição oral para ali coletar elementos seus, exemplares.

No espaço escolar, de modo mais cotidiano, a tradição aparece apenas pelas suas fissuras, quando professores contam ou brincam em um lembrar de experiências da infância ou comunitárias. Vilma é a única dentre aquelas cujos trabalhos são analisados que constitui uma narrativa tendo como base a tradição, sustentando-a até o final, colocando que a

possibilidade de contar é permitir o encontro com a própria comunidade em seus valores culturais. Nas considerações finais, ela afirma:

A arte de narrar histórias faz parte do conhecimento cultural e é uma forma prazerosa de conhecimento. Essa prática é uma das mais antigas formas de comunicação que estimula a imaginação e a criatividade. Ouvir uma história, contá-la e recontá-la foi e ainda hoje, é uma maneira de preservar os valores e os conhecimentos de uma determinada comunidade.

Das sete professoras-cursistas entrevistadas, apenas duas fizeram uma referência à tradição como constituinte fundamental da própria prática: primeiro, Ana Cláudia, que afirma reconhecer que porta a voz de toda uma ancestralidade quando conta; e Renata, da comunidade do Maracujá, que coloca:

Eu conto com o objetivo de resgatar, de trazer, de lembrar que tem essas histórias e elas não podem se perder. Antes mesmo do curso eu já contava histórias, para ver se essas histórias não morrem. E eu comecei contando para eu mesma me lembrar, porque me esqueci de muitas. Mas a coisa boa é que, desde que comecei a contar, tenho me lembrado cada vez mais e, quando tenho dúvidas, pergunto a meu pai ou a S., que se lembra muito mais do que eu.

Mais adiante, na seção seguinte, Renata informa como equilibra as necessidades do currículo e o desejo particular de contar e inserir a experiência da contação de histórias tendo como fundamento a voz e o texto de tradição oral na vida de seus alunos.

Hora de chegar ao segundo ponto: entre o contar e o ler. Vale apenas um último comentário: para além de não entrar, a tradição, ao menos no que diz respeito aos contos, ela é, por vezes, percebida como algo ultrapassado ou de menos importância. Ela é o Nasrudin em andrajos que tenta chegar para o jantar e não é bem recebido por não estar apropriadamente vestido.

6.2 NO TEMPO DA ESCOLA, ENTRE O CONTAR E O LER

Eles já haviam escutado a história de João Jiló duas ou três vezes. Depois disso, decidi fazer uma roda para todos a contássemos juntos e, em um segundo momento, separei-os em subgrupos para que tivessem a oportunidade de contar a mesma história, agora em menos vozes e em mais oportunidade de fala. Extremamente tímidos, muitas vezes silenciavam entre sorrisos envergonhados quando se viam, em grupos menores, diante de

todos. Empurravam a palavra um para o outro dizendo: ‘vai, moço, lê logo isso aí!’.³⁷

Tanto Vilma como Luana, ambas coordenadoras da educação infantil em seus municípios, ao explicarem como se dá a prática das professoras em sala de aula com relação ao contar histórias, afirmam que o chamado momento do conto, em grande parte, é, na verdade, a leitura de histórias. A professora Renata, da comunidade de Maracujá ainda explica que, em sua sala do terceiro ano do ensino fundamental I, há dois momentos: um está no currículo oficial, conforme orientação pedagógica do município, chamado de momento de contação de histórias e que ocorre todas as manhãs, constituindo-se, na verdade, de momentos de leitura de diferentes gêneros textuais; o outro é uma brecha criada por ela, logo depois do intervalo, na qual ela conta histórias, algumas, inclusive, que aprendeu com seu pai:

No planejamento, de manhã todo dia tem que contar uma história. Essa é uma história do planejamento das escolas. Dia de segunda é um conto. Essa eu coloco no planejamento. Terça feira é uma fábula. Quarta-feira é um texto informativo. Quinta-feira é uma poesia ou você trabalha com música. E sexta-feira é lenda. Então essas tem que entrar no planejamento. Então essas eu leio. Agora, depois do intervalo, que aí eu não coloco no planejamento, aí eu coloco a que eu quiser.

Os coordenadores, eles já dão pra gente um horário, aí, no horário, já tem, segunda-feira de manhã é um conto, depois do conto é aula de matemática, depois de matemática tem interpretação de texto, então, já vem tudo assim, o horário prontinho. Aí, quando eu sigo o horário, eu vou seguindo esse método. Quando eu vou contar uma dessas histórias assim, aí, eu uso o tempo depois do intervalo pra contar. Mas também, de vez em quando eu fujo à regra de manhã cedo e conto histórias, antes de começar. Mas na maioria das vezes eu sigo o planejamento.

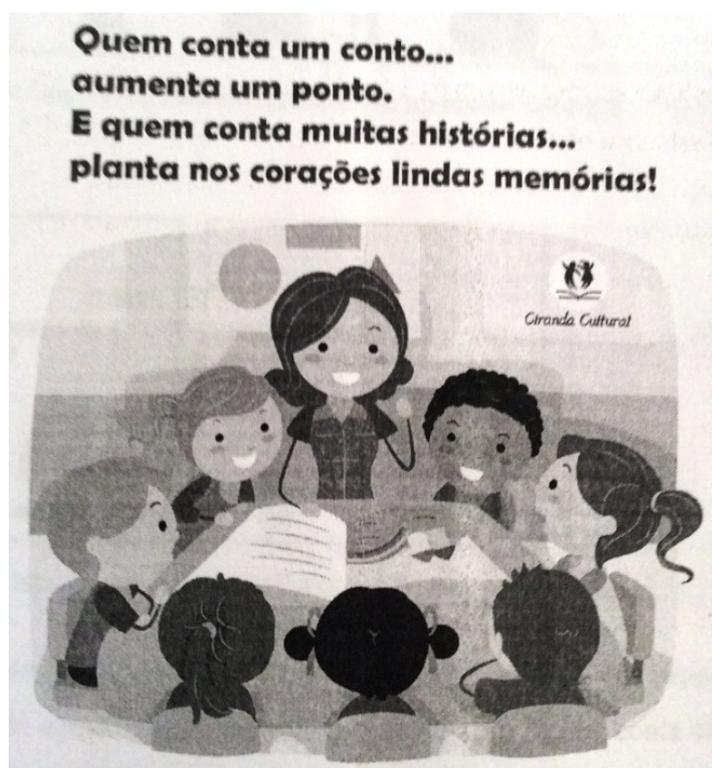
Por aí, às vezes eu acho que eu leio mais do que eu conto, de manhã é como se fosse, porque tá no planejamento, eu tenho que seguir, e depois é mais solto, entendeu? Às vezes eu conto, às vezes eu faço dinâmica.

Parece haver uma forte associação do contar histórias com a prática de ler, tanto no cotidiano das escolas como no imaginário social mais amplo. E ainda que não seja objetivo deste trabalho analisar textos outros que não os das professoras, é interessante apresentar algumas imagens. Elas foram veiculadas na Internet, no dia 20 de março de 2013, em celebração pelo dia internacional do contador de histórias.

³⁷ Relato de um momento de formação realizado com crianças de 9 a 12 anos da comunidade rural Cocho de Dentro, no município de Jacobina.



Fonte: <http://pnld.moderna.com.br/2012/03/20/20-de-marco-dia-do-contador-de-histórias>



Fonte: https://fbcdn-sphotos-d-a.akamaihd.net/hphotos-ak-ash3/580991_5728386699400629_1426252506_n.png

Como estas, em muitas outras, o contador de histórias é alguém cuja presença se dá pela posse do livro em mãos. O cartunista Carlos Ruas, ao brincar com a imagem da contação de histórias, a seu próprio turno, assim a retrata:



Fonte: <http://www.umsabadoqualquer.com/wp-content/uploads/2012/11/1930.jpg>



Fonte: <http://www.umsabadoqualquer.com/wp-content/uploads/2012/11/1929.jpg>

Do movimento francês relatado por Patrini, surge também uma proposta que, no Brasil, chega compreendida como “contar para ler”. A professora Maria conta como testemunhou a chegada da experiência francesa ao Brasil, em fins da década de 90, primeiro como mãe, depois como consultora em projetos de formação de público leitor.

Nessa época, foi ano de 2000, final da década de 90. Isso porque, [a filha] estava na escola de educação infantil, eu prestava uma assessoria a [um] colégio [privado], e aí então as coordenadoras pedagógicas dessa escola trazem para mim os convites para participar das atividades da Escola, ela já vem com esse título, uma sessão de contação de histórias.

Essa palavra ela se incorpora sem nenhuma reflexão teórico-metodológica de fato. Nesse período eu não regente de nenhuma atividade que marque a necessidade também me aprofundar na discussão e aí então se avolumam o

número de pessoas interessadas, de grupos que a gente passa a conhecer e a palavra se institui.

[Na escola da minha filha] a contação de histórias é uma sessão na qual o objeto de importância é a literatura e a contação do ponto de vista pedagógico ela era feita distintamente. É uma contação porque alguém conta e é alguma leitura porque alguém lê, mas o nome maior como se fosse uma rubrica uma categoria maior fica sendo contação de histórias.

[Os textos] Eram mais clássicos e textos da literatura infantil. Eu, inclusive, como mãe, me inscrevi na época, eu estive na escola para ler para os alunos de alfabetização Marcelo Martelo Marmelo, de Ruth Rocha. Eu fiz uma prática de leitura com eles, mas eu fui convidada para uma prática de contação de histórias. Essa era a rubrica.

Uma das grandes questões que este trabalho se coloca, na busca de compreender como a prática se reconfigura na escola, é por que a prática de leitura tomará para si a denominação de contação de histórias?

Em sua monografia, Vilma reflete sobre o aparecimento da chamada “hora do conto” na escola, classificando-a como um momento recebido positivamente por professores e alunos, “por mais que, atualmente, a linha entre o contar e o ler [seja] muito tênue e, por muitas vezes, faz com que esses dois diferentes campos se meschem”. Na amostra com a qual trabalha, um grupo de quatro professoras da educação infantil de seu município, São Miguel das Matas, identifica que, apesar de todas terem tido a experiência de escuta de histórias em suas infâncias – incluindo narrativas populares como contos de Lobisomem e do Caipora – em sala de aula, associam a prática de contar histórias “como a possibilidade de contar ou ler, percebendo-se [no entanto] que se opta pela leitura”.

Mais adiante, quando questiona o seu grupo de informantes sobre a importância da contação de histórias, duas das respostas se referem ao “prazer de ler” ou ainda à possibilidade de “inserir o aluno na cultura letrada” e todas apontam para a utilização do recurso livro como parte da performance. Por fim, ao inquirir sobre a formação das mesmas, Vilma observa que, em relação à contação de histórias, as oportunidades de capacitação, em grande parte, tinham como foco a leitura, vividas especialmente nas jornadas pedagógicas.

Quando as primeiras formações em contação de histórias são oferecidas em projetos de formação de leitores, como o PROLER, citado pela professora-formadora Lúcia, o foco é o livro e o texto escrito e, neste caso, está a orientação da enunciação do conto conforme a escritura do autor, em uma preocupação de fidedignidade à sua palavra. Lúcia, em seus processos de formação em particular sugere sempre que, no caso de contação de histórias de texto de autor, deve haver uma fidelidade à sua palavra que deve ser, portanto, decorada. Sobre esta mesma orientação, a outra professora-formadora, Rita, conta:

No início eu fazia o reconto, eu não memorizava. Daí eu comecei a fazer todos os cursos que apareciam de contação histórias. Comecei a frequentar eventos. Daí eu comecei a ver que era pra ser fiel ao livro. Então eu comecei a ter um respeito maior pela palavra do autor. Então eu comecei a ler. E aí eu descobri uma coisa maravilhosa, que é ler histórias. Aí que eu vi a fascinação de estar com o livro na mão e ler essas histórias e não recontar mais.

Ou seja, de modo geral, quando a contação de histórias vem acompanhada de uma proposta de incentivo à leitura, pelo menos na experiência das professoras acima citadas, a relação é com o texto em sua modalidade escrita, mesmo que a proposta seja oralizá-lo de modo interessante e atrativo. Atualmente, há outras práticas em circulação: Luana e Isabel relatam processos de formação recentes junto ao programa Baú de Leitura cujas formadoras trabalharam com a perspectiva da adaptação do texto escrito às estruturas próprias da sala, mas são iniciativas recentes.

Três das cinco professoras cujos trabalhos e vozes integraram o *corpus* desta pesquisa tiveram contato com os Baús de Leitura. Isabel que, inicialmente, presenciou tal proposta no Ensino Fundamental I viria a coordenar a implementação do mesmo na Educação Infantil de seu município. Ana Cecília e Luana também participaram de formações relacionadas ao mesmo projeto, uma iniciativa originalmente do UNICEF, implementada, inicialmente, nos estados de Pernambuco e Bahia, contando com a parceria de instituições locais, a partir de onde se espalhou em uma incrível multiplicidade de experiências por outros estados. O objetivo enunciado dos Baús de Leitura é valorizar “o saber popular e a literatura, de modo a contribuir para a formação de pessoas críticas e conscientes do seu papel sociopolítico, fortalecendo políticas públicas de educação” (UNICEF, 2006, p. 5).

Segundo o relato das educadoras, para o item “saber popular”, a sugestão é que se traga para o espaço do Baú de Leitura narradores tradicionais da comunidade para a partilha de histórias, sugestão que não está expressa no documento base da proposta e que é analisada mais detidamente logo adiante. Com relação ao elemento “literatura”, no entanto, há um espectro mais amplo de sugestões. Bem, na prática, o Baú de Leitura se constitui, usualmente, de um acervo de livros, denominados de literatura infanto-juvenil, guardados em caixas ou malas enfeitadas que podem tanto habitar uma sala como circular entre diferentes espaços da comunidade.

Na orientação geral para a implementação do projeto, sugere-se que haja uma série de formações no sentido de preparar os educadores para a apresentação do acervo às crianças, em cujo conteúdo deve-se incluir “técnicas da arte de ler e contar histórias”

(UNICEF, 2006, p. 6). No entanto, no momento de apresentar tais técnicas, elas são substancialmente apresentadas como “dicas para o/a educador/a organizar práticas de leitura na escola”, dentre as quais se encontram questões como conhecer o acervo de livros tanto do Baú como da escola; apropriar-se dele através de uma leitura exaustiva; realizar a seleção de livros de acordo com a faixa-etária a que se destina, com base em Coelho (1986); apresentar o objeto livro para o ouvinte antes de começar a lê-lo, mostrando capa, discutindo antecipadamente os temas do livro, entre outros.

Contar histórias, não apontado explicitamente em nenhum dos quinze itens elencados pelo UNICEF como sugestão para a apresentação do acervo do Baú às crianças, aparece implícito em estratégias sobre como ler, nos itens 8 e 9, através de cuidados com o corpo e a voz típicos da narrativa oral:

8. Leia para/com sua classe. Escolha bem os textos e, se achar necessário, ensaie a leitura. Observe o ritmo e a altura da voz, de modo a manter o interesse com mudanças de entonação, de ritmo da voz etc.;

9. Se possível, dramatize a leitura, enfatizando as expressões, os modos de dizer dos personagens. (UNICEF, 2006, p. 8-10)

Na base teórica dos Baús de Leitura se encontram nomes como Abramovich e Coelho, também amplamente presentes no trabalho das cinco professoras que integram este processo de pesquisa, autoras que partem de uma dada concepção de literatura-infantil para a contação de histórias, delineando-a, principalmente, como uma estratégia para a apresentação da primeira para o público escolar, ainda que tenham considerações sobre o contar histórias pelo contar histórias, que fica, no entanto, submerso pela possibilidade leitora. O grande mérito, tanto do Baú de Leitura como de outros programas de formação de público leitor e de disseminação do livro, foi o de trazer a expressão “contação de histórias” para o território escolar de modo amplificado, tornando-a uma questão a ser discutida. No entanto, há uma série de sentidos que podem ser analisados com relação a este acontecimento e o primeiro deles se relaciona ao próprio ato de ler.

Quando a professora Maria trata a contação de histórias como a “revitalização da literatura infantil”, não é difícil supor que tal prática, em sala de aula, se encontrou, por muito tempo, esvaziada de uma certa força capaz de, verdadeiramente, vincular a criança ao texto escrito, o que acabou caracterizando a leitura como algo mecânico e sem emoção, realizado muitas vezes apenas para cumprir exigências curriculares. Com relação a este ponto, Isabel colheu junto a duas de suas informantes as seguintes definições sobre ler:

É pegar o livro de histórias e ler para os alunos, apenas para se cumprir uma rotina. (Jucilene).

Ao ler histórias o educador não realiza uma leitura prévia, escolhe o livro no momento da aula, o professor não tem segurança e realiza a leitura sem demonstrar emoção. (Abenivalda).

Diante de tais testemunhas, a própria Isabel sintetiza afirmando que, para estas duas professoras, “a leitura de histórias através do livro é uma leitura sem prazer, não despertando o interesse da criança”. Observe-se que neste caso, elas não falam exatamente do ato de ler, mas do como ler. Ao definirem a leitura em sala, não estão tratando, exatamente, da relação com a escrita e o objeto livro que a caracteriza, mas de uma precariedade no ato de promovê-la entre seus alunos: desconhecimento de seu acervo, oralização mecânica do texto, sem vida, etc.

Ora, para revitalizar a literatura infanto-juvenil, para torná-la mais atraente para as crianças, pinça-se em uma das dimensões do contar histórias alguns de seus elementos, notadamente a modulação da voz, a postura corporal, a relação com o ouvinte. Neste movimento, surgem nas mesmas ambiências, algumas práticas distintas:

1. Oralização do texto escrito, através da leitura com modulação de voz do objeto livro;
2. Memorização do texto escrito, do livro, para posterior oralização sem o objeto livro em mãos, sobretudo no caso de textos autorais, sobre o que Luciene Santos, orientadora e formadora de duas das professoras pesquisadas, relata: “mas se o texto for o texto de alguém eu conto do jeito que ele está lá. Eu memorizo mesmo, eu fico dias e dias relendo e relendo, até uma vírgula que tem no texto eu falo”;
3. Utilização de uma multiplicidade de técnicas oriundas de outras linguagens como dedoches, fantoches, dramatização, para a apresentação de uma dada narrativa.
4. Adaptação do texto escrito para uma modulação própria da oralidade, lembrando que esta possui marcas próprias e distintivas da escrita (KOCH, 2011), como relata Ana Cecília, ela se deixa “habitar dias por uma história”, antes de contá-la; neste período, trabalha para dar corpo ao texto com as próprias palavras, em um trabalho próximo do contador de história cujo trabalho se funda em uma memória co-criadora, a partir da qual não se reproduz as palavras do outro, mas se recria o conto dando-lhe um corpo singular.

Textos autorais e populares atravessam todas as práticas, todas abarcadas pela expressão tornada abrangente, “contação de histórias”, sendo verdade, no entanto, que as três primeiras opções estão imensamente mais presentes, impregnando o imaginário escolar com

uma associação frequente do contar com o livro, ou seja, aquilo que, em princípio, seria o pescar de uma certa estratégia acaba se tornando a coisa própria, invertendo, de certa forma, os sentidos relacionados aos conceitos: se é verdade que é a leitura que solicitará do contar histórias estratégias para se presentificar de modo mais interessante para as crianças, para revitalizar-se, é verdade também que o contar histórias passa a ser apresentado como uma prática cuja existência não é possível sem o livro. A citação de Eliana Yunes (2012), afirmando que o que faz um bom contador de histórias é a sua capacidade leitora, é encontrada em todos os trabalhos, inclusive aqueles que têm, ao menos, em princípio, o foco na narração oral e suas conexões com uma dada ancestralidade.

Indicações de que podem ser práticas distintas são encontradas em diversos textos. Do mesmo modo que, no manual da UNICEF sobre o Baú de Leitura, escreve-se, inicialmente “técnicas da arte de contar e ler”, encontra-se, em vários momentos, a pontuação de um ato de ler e um ato de contar, tanto nos textos das professoras alunas, como nos das referências que utilizam, especialmente Isabel, cujo trabalho tem uma vinculação explícita com a literatura infantil. Em certo momento, ela afirma que “histórias lidas e/ou contadas tem uma relevância, uma vez que além do prazer proporcionado, ela auxiliará na construção da linguagem, ideias, valores e sentimentos, ajudando na formação pessoal”. Em outro local do texto, referindo-se a Abramovich, coloca: “Para ela, tanto ler como ouvir é importante para a formação de qualquer criança, uma vez que suscita o imaginário, ressaltando que o narrador da história deve passar a emoção verdadeira”. Entretanto, se há uma indicação de duas práticas independentes (contar e ler), não se apresenta de modo explícito que características materiais as distinguem.

Quando Isabel pergunta às suas informantes como elas definem o contar histórias, das mesmas professoras que, anteriormente, haviam definido o contar histórias como um ato mecânico e sem emoção, ela obterá os seguintes testemunhos:

[Contar] é descobrir novos caminhos no prazer do conto, da vida real ao imaginário, despertar no educador a magia da leitura dos livros, incorporados pelo educador, a fim de proporcionar um mundo mais belo e gratificante e uma aprendizagem mais significativa. (Jucilene).

É quando o professor está envolvido com a história, faz uma leitura prévia, de certa forma o docente encarna os personagens, utiliza estratégias e tem segurança em contar histórias. (Abenivalda).

Essa polaridade contar–ler, relacionada mais a estratégias de apresentar a literatura infantil para crianças do que à definição material de ambas as práticas, acaba por

criar textos ambíguos nos quais não é possível se ter certeza do que exatamente se fala, ainda que se possa supor, pelo caminho mais frequentemente percorrido em território escolar a partir das exigências curriculares e dos programas de formação de leitores em torno do livro. Frases como as que serão apresentadas a seguir são comuns não apenas no texto das professoras integrantes do processo de pesquisa, mas em parte significativa da produção atual realizada tendo como foco ou atravessando o conceito de contação de histórias.

No momento da *leitura*, ao contar histórias para as crianças, quais as atividades que observa nas crianças? (Luana, grifo nosso).

[Citando Abramovich]: Antes de contar a história, o contador precisa ter o *livro bem lido*, sentir como nos pega, nos emociona ou nos irrita (Isabel, grifo nosso).

[Citando Amarilha]: Enquanto lhes conta a história, o ouvinte (a criança) é levado a comportar-se com tão grande fascínio, que vai sendo envolvido para o *livro* e para o silêncio que, segundo a autora, são comportamentos comuns somente aos que conseguem exercer com o livro grande intimidade. (Luana, grifo nosso).

Como precisar sobre qual das quatro práticas apontadas anteriormente se fala? Há ainda a questão específica da utilização de elementos que merece uma análise mais aprofundada, não passível de se fazer no escopo deste trabalho. A multiplicidade de linguagens que constitui sugestões para apresentação das narrativas para as crianças – dedoches, fantoches, dramatização, etc. –, são todas estratégias para “chamar a atenção” do aluno para o ato de ler ou contar. Nos entremeios de “chamar a atenção” articulam-se impressões relacionadas a uma escola que, de modo geral, não apenas com relação ao livro, não consegue manter a presença e o silêncio de seus alunos.

De acordo com Isabel:

As professoras preferem contar histórias sempre com o uso de elementos, não especificam preferências por nenhum, mas deixam claro que raramente contam histórias sem o uso de elementos, por acreditarem que as crianças se interessam mais, como cita a professora Jucilene, ‘tem que ter alguma coisa’ para chamar a atenção das crianças.

Isso se aproxima, por sua vez, de falas expressas nos trabalhos acadêmicos de Ana Cecília e Ercília segundo as quais os velhos contadores de histórias ficaram para trás, pois já não atendem mais à modernidade, exigindo que as práticas contemporâneas se atualizem com novos artefatos a fim de responder às novas necessidades.

Constrói-se, assim, um discurso preponderante segundo o qual a literatura é um objeto que precisa ser apresentado para crianças desde muito cedo, tendo como estratégia central a contação de histórias, sendo esta redimensionada para apenas alguns de seus elementos constituidores, especialmente do campo da performance, mas, preferencialmente, agregando uma série de outras linguagens a fim de torná-la mais atrativa para as crianças para que, ao final, se tornem bons leitores. Obviamente, ele não é único.

Quando se sai dos textos escritos, sobretudo nos trabalhos de Luana, Ana Cecília e Ercília, partindo para o instrumento oral, a entrevista, também no diálogo com Maria e Lúcia, mesmo atravessando-se um longo tempo nesta mescla imprecisa entre contar e ler, sendo o primeiro sujeitado ao segundo como uma mera instrumentalidade, ao se pedir para se fazer distinções entre contar e ler, para além da polaridade anteriormente apresentada baseada mais no como do que em uma materialidade distintiva, obtém-se algumas definições sobre as quais se pode debruçar:

Ler é você ter um compromisso com o que já está posto do ponto de vista de um princípio que seria a fidedignidade, eu empresto a minha voz para oralizar o escrito. Do ponto de vista de contar, diz respeito a algo em que eu não preciso necessariamente de um suporte, eu aciono o repertório que eu tenho – acumulado ou constituído – para dizer para o outro. (Maria, professora-formadora, entrevista).

Tem coisas que são comuns aos dois. Tanto no livro como narrando oralmente, eu disseco o conto. Eu vejo corpo, eu vejo coração, eu vejo sangue, eu vejo essas coisas todas. Acho que a grande diferença da narrativa oral para o livro está no olhar. Eu consigo fazer um jogo de olhar, de prender quem está me assistindo e ouvindo, de fazer com que esta energia circule, uma atração que é feita pela via do olhar que eu não consigo fazer quando estou com o livro. Eu consigo usar bem a voz, mas eu não fico livre para a performance por inteiro. [...] Não é só uma questão de puxar a atenção. Tem uma emoção que é passada pela via do olhar que com o livro eu não consigo fazer. (Lúcia, professora-formadora, entrevista).

A contação é o ato de narrar as histórias, a literatura é o que está impresso, o que está no papel. (Ana Cecília, professora-cursista, entrevista).

De modo semelhante, quando provocadas a tratar das distinções entre contar e ler, as informantes Ercília, Ana Cecília e Luana falam, especialmente, da reação das crianças. Quando contam, o que implica na não utilização de livro, há uma presentificação do corpo do outro: quando o objeto entra no meio, há uma curiosidade em torno dele, de suas imagens. Segundo Ana Cecília: “com a voz, os alunos ficam mais atentos. Com o livro, eles querem pegar, querem passar a página, não esperam que eu leia, tem uma curiosidade em mexer com o objeto”.

Vilma, sobre esse quadro, faz a seguinte ponderação, tendo como base seu próprio universo de pesquisa.

O interessante nas respostas das professoras nessa questão é que elas sabem que existe uma diferença entre contar e ler e até sinalizam que é melhor contar do que ler, que as crianças participam mais, porém, o que é observado na prática das mesmas é que das quatro observadas, apenas a da turma T04 utiliza da oralidade para contar histórias. As mesmas afirmam que [...] contar é melhor que ler, porém suas práticas são baseadas principalmente na leitura de histórias.

Todas as informantes fazem uma distinção importante e coerente entre o contar e o ler quando inquiridas diretamente, no entanto, de modo geral, toda a prática que envolve o conto parece de tal forma acomodada à contação de histórias que não se o questiona.

Definida em termos mais subjetivos que objetivos, muito mais em termos das funções a que serve do que, materialmente, como uma “arte linda”, o adentrar no terreno do imaginário, a experiência de um momento de encantamento, o curso do contar histórias em sala de aula, tendo como base a tradição, fica ainda mais submerso entre não ditos, reconstruindo novos imaginários em torno do contar e do ler, o que pode explicar porque crianças, em uma atividade de contação de histórias tendo como base um exercício eminentemente oral de um texto popular, na iminência de seu acontecimento, a chama de leitura.

Há algo que precisa ser dito antes de seguir. Em nenhum momento, aqui se questiona a importância da leitura, do livro e, principalmente, de iniciativas que estimulem o acesso a ele e a sua fruição. Esta certeza inquestionável, no entanto, não deveria encobrir processos delicados e embates profundos que, continuamente, se dão entre culturas populares e culturas hegemônicas, em especial no interior do sistema escolar, já apontado por Pierre Bourdieu, entre outros pesquisadores e estudiosos, como um lugar de reprodutibilidade do sistema por meio de redes ideológicas invisíveis, não raro consentidas, ainda que implicitamente, já que há no outro um desejo de aceitação e integração no lugar daquele cujo poder se apresenta de forma mais legítima ou, em outras palavras, hegemônicas.

Em termos materiais, baseando-se em Koch (2011), que distingue as marcas do texto oral daquelas do texto escrito, apresentando-os como materialidades distintas, capazes, por sua vez, de provocar diferentes configurações tanto no corpo de quem conta como no de quem fala, trata-se, portanto, de duas práticas que precisam ser consideradas em suas singularidades, naquilo que as particulariza e no que as torna únicas. Neste sentido, as duas

primeiras práticas apresentadas na seção anterior, na medida em que se substanciam na escrita e em uma estética própria para esta tecnologia, devem ser consideradas como um momento de contato com a leitura. Modulação da voz, memorização de textos são recursos emprestados tanto da contação de histórias como do teatro para tornar a leitura mais interessante e viva. Do ponto de vista do próprio ato de ler, é importante que este seja reconhecido naquilo que, de fato, é, uma relação com a leitura, que pode ocorrer de modo não mecânico, coletivo e carregado de emoções.

Todos esses elementos, ao final, servem apenas para ofuscar o que pode ser considerado uma prática de contação de histórias sustentada na voz, corpo e em um texto não fixo. Assim, ao mesmo tempo em que submerge a contação de histórias como prática contemporânea, submergem aqueles que estão a ele vinculados: o texto oral e a origem popular.

6.3 OS TCCs E AS HISTÓRIAS QUE CONTAM

A apresentação de uma produção escrita no final de um curso universitário faz parte do ritual acadêmico através do qual o aluno precisa demonstrar a capacidade de articular discursos teóricos com pesquisas no campo empírico e/ou bibliográfico e, no entremeio dos mesmos, colocar-se como sujeito que pesquisa, observa o mundo e, a partir dele, constrói conclusões particulares. Ou seja, é um gênero textual marcado pela intertextualidade e interdiscursividade explícitas, tratando-se do dimensionamento de dados objetos com base em textos alheios em diálogo com o próprio, buscando a construção, ao mesmo tempo, de um corpo que seja coerente. No caso das professoras-cursistas, elas partem das próprias experiências para construir seus objetos de estudo. Estando todas em sala de aula, a escolha de seus temas perpassa não só afeições como uma série de saberes já constituídos em prática, no cotidiano de suas salas de aula, assim como crenças e pressupostos.

Os quatro trabalhos analisados apresentam algumas características em comum. Antes de qualquer coisa, salvo Vilma, partem de pessoas que tiveram a experiência do conto na infância – seja pelos pais, por uma tia, uma vizinha ou mesmo na Escola Bíblica Dominical –, em uma relação de escuta que afetou seus corpos e suas lembranças. Elas se recordam da modulação da voz e de uma sensação de conforto que circundava o movimento, tendo todas vivido suas infâncias em pequenas cidades ou mesmo na zona rural. Ao ingressarem no magistério – contam – a experiência da infância se presentifica na prática

docente. Em seguida, esta é alterada, de diferentes maneiras e em diferentes níveis, pelos processos de formação ligados à literatura infantil e projetos de estímulo à leitura. Tais trajetórias, cada qual de modo singular, leva-as à escolha de seus respectivos objetos e percursos de estudo.

No campo da intertextualidade, as vozes mencionadas dos teóricos – em citações e paráfrases – têm duas bases distintas. Como já dito anteriormente, de um lado, autores que têm uma base na literatura infantil e apresentam a contação de histórias como estratégia e, de outro lado, aqueles que têm uma experiência artística como contadoras de histórias e podem ou não refletir sobre a formação leitora. Algo importante a ser dito sobre os primeiros é que, de modo geral, não é dito explicitamente que a contação de histórias é uma estratégia, simplesmente desliza-se do contar para o ler e do ler para o contar como se ambos fizessem parte de um mesmo contínuo. De antemão, pode-se colocar que isto torna sempre impreciso o uso dos termos leitura e contação de histórias, havendo sempre que se solicitar informações adicionais para se entender do que realmente se fala, especialmente quando a expressão última é mencionada.

A relação com os teóricos é, por natureza, assimétrica. Esses outros falam de um lugar de saberes consolidados, e isto, no texto das alunas, aparece em uma fragilidade percebida no diálogo algo fragmentário estabelecido entre elas e eles. Ao mesmo tempo em que, raramente, há discordâncias manifestas, discursos por vezes contraditórios salpicam a tessitura dos textos, sugerindo a existência de vozes e experiências não declaradas que contribuem para o contorno de seus trabalhos. Este fato poderia ser atribuído à dificuldade no exercício da escrita ou, em outras palavras, à não fluência em tal gênero, o que torna, de modo geral, a obrigatoriedade de produzir um texto de acordo com o mesmo um processo repleto de asperezas. Este pode ser um dos elementos, contudo, entra em cena, também, um embate entre experiências particulares, discursos de terceiros e, inclusive, a orientação, que acaba resvalando na linguagem, quase como um ato falho, na concepção psicanalítica, um resto, desejos e impressões inconscientes que escapam no conversar cotidiano, o que acaba por acontecer exatamente pelo não domínio do gênero que, se existisse, decuparia no texto suas contradições.

Bem, é hora de deixar os textos falarem por si.

6.3.1 Vilma e a contribuição da contação de histórias para o desenvolvimento da criança da educação infantil

Vilma opta por construir um trabalho tendo como foco a contação de histórias em seu fundamento oral. No resumo de seu documento, anuncia a centralidade de seu texto “na importância da contação de histórias na perspectiva das narrativas orais”. Para tanto, toma como base principal Gislayne Matos e seu livro *A palavra do contador de histórias*.

Logo no início, na introdução, ela faz uma breve reflexão indicando que percebe que “atualmente, muitas são as práticas que têm sido chamadas de contação de histórias, incluindo práticas de leitura sempre com foco na formação do leitor/escritor”. Tendo tanto em perspectiva, ela se dispõe a inquirir professores da educação infantil de uma determinada unidade de ensino de seu município a respeito de como estes compreendem a contação de histórias, buscando crenças, construção de repertórios, estratégias utilizadas em sala de aula e relação com os ouvintes nos momentos das rodas.

Do ponto de vista teórico, apresenta a contação de histórias como um elemento enraizado na tradição oral, em coerência com Gislayne Matos, sua teórica chave, para, a partir daí, construir todo um capítulo sobre as funções do conto e a figura do contador de histórias. Nas funções, trata das dimensões pedagógica, terapêutica, social e cultural das narrativas orais. Para tratar do portador da palavra, apresenta uma proposta de performance construída no corpo e na voz do narrador. Ela também dialoga com autores como Abramovich e Coelho, mas, de fato, pinça nestas o que nelas reforça um olhar para a oralidade, quando, por exemplo, tratam da voz como um dos recursos singulares no momento da contação. Apenas uma vez menciona o contar para ler, não sustentado, de modo geral, pelo todo de seu texto.

Na discussão do material empírico, constata que as professoras entrevistadas tiveram vivências de contação em suas infâncias, mas que, em sala de aula, preferiam a relação com o livro, mesmo compreendendo a distinção entre o contar e o ler, e ainda afirmando ser a primeira, de modo geral, mais atrativa para as crianças, sendo um momento em que verdadeiramente se presentificam junto com o professor, aquele da escola.

Nas conclusões, entrelaça funções ligadas ao desenvolvimento do sujeito – criatividade, imaginário – com outras próprias da vivência do coletivo, inclusive a valoração da contação de histórias como uma possibilidade de entrar em contato com o patrimônio cultural da humanidade. Em muitos sentidos, é um trabalho que se afina com aquele proposto neste processo de pesquisa.

6.3.2 Luana e as histórias que cuidam

O objeto de estudo de Luana se diferencia dos demais: sua intenção expressa desde a introdução do trabalho é analisar a “contribuição das histórias infantis na vida de crianças institucionalizadas”, propondo uma pesquisa de base qualitativa junto aos educadores de uma instituição de assistência à criança denominada Abrigo Casa Lar.

Claramente, ela busca entender o que se chama de função terapêutica das narrativas orais (MATOS, 2005), afirmando, logo na Introdução, que “as histórias curam, alimentam a alma e aquietam o coração” e que através delas “a criança é capaz de ‘viajar’ na história e encontrar meios para resolver seus conflitos”. Para tanto, toma como teóricos chave Bruno Bettelheim e Abramovich, o primeiro tratando o conto como um objeto da psicanálise, analisando o impacto deste na estruturação da psique infantil e, a segunda, como já colocado anteriormente, situando o conto no terreno da literatura infantil, ainda que não haja uma intenção expressa em tomar o conto como parte de tal território.

Luana abre a sua monografia com uma discussão sobre a concepção de infância, intitulado esse capítulo de “História da infância no tempo em que se amarrava cachorro com linguiça”, em que percorre a construção moderna do conceito de infância desde a Europa até o Brasil. Este referente teórico inicial servirá, diferentemente de Isabel, não para apontar o surgimento da literatura infantil, mas para tratar do público para o qual o seu olhar se dirige, crianças em situação de abrigo. Assim, sua intenção é vinculá-la à contação de histórias como um elemento estruturante da psique infantil, baseando-se, a partir daí, em Bruno Bettelheim e seu trabalho sobre a psicanálise dos contos de fadas.

Um subcapítulo dessa primeira parte se chamará “A significância das histórias muito antes dessa época que chamamos hoje, antes do tempo que chamamos ontem...”, ou seja, refere-se a uma experiência de anterioridade, assim como no título da introdução. No entanto, mesmo sendo seu foco o efeito dos contos como ferramenta terapêutica, abrirá esse capítulo fazendo uma menção à função de formação leitora do conto e, parafraseando Abramovich, afirma que “escutar histórias é o início da aprendizagem para ser um bom leitor e ser leitor significa todo um caminho de descobertas e de compreensão do mundo”. Esta menção, em um texto pensado para ter em sua base uma antiguidade, ou seja, uma referência ao popular e à tradição oral, dirigindo-se, ao mesmo tempo, a uma função que se encontra muito mais no campo do simbólico do que no cognitivo, assemelha-se ao sopitar de um discurso que a atravessa mas com o qual não dialoga.

A partir daí, ela entrará no contexto das crianças abrigadas, entrevistando suas educadoras para conhecer o impacto daquilo que ela chama de “histórias infantis” sobre as crianças. O repertório das educadoras, em grande parte, é composto pelos chamados “contos clássicos da literatura infantil”, havendo, no entanto, uma relação com eles muito próxima de seu fundamento oral.

No trabalho de Luana, o que realmente entra em jogo de interesse para este trabalho, é a articulação imprecisa de um desejo aparente de falar das narrativas orais em seu fundamento oral, usando para isto, no entanto, uma autora, Abramovich, que tem seu foco em literatura infantil, deflagrando, neste caso, uma coerência apenas aparente, pois nem sempre a autora e a professora cursista falam do mesmo tipo de narrativa quando tratam de suas possíveis funções terapêuticas. Este fato, no entanto, foi percebido por Luana, pois, como já colocado anteriormente, ela afirma que seu desejo primeiro era se sustentar em uma bibliografia que tivesse como centro a contação de histórias, mas, não tendo conseguido encontrá-la, acabou voltando-se para a literatura infantil.

6.3.3 Ercília e o encantamento e a magia da contação de histórias

Na introdução do resumo de seu artigo, Ercília define “contar histórias” como “uma arte antiga que atrai, diverte e encanta as pessoas de qualquer idade”. Ou seja, em princípio toma a contação de histórias em uma acepção que se aproxima mais da experiência tradicional, na medida em que assume a antiguidade da mesma e, concomitantemente, a apresenta como um evento para todos, algo próprio da experiência comunitária. Este último elemento é corroborado no momento em aponta como uma intencionalidade de seu trabalho “descobrir como a palavra do contador de histórias influencia e favorece a interação social num processo de agregação de valores e pessoas”. Ela se propõe a um estudo de caráter bibliográfico, desejando ainda “refletir sobre a importância da palavra do contador de histórias e sua contribuição no processo educativo dos sujeitos”, além de mencionar um esforço no sentido de conceituar o que são as “narrativas orais”, a diferença entre contadores tradicionais e contemporâneos e, por fim, pensar em “como se dá a dimensão educativa da palavra do contador no espaço escolar”.

Ercília toma Gislayne Matos como única autora – ao menos, manifestamente – para embasar seu percurso em torno da contação de histórias, ou seja, em coerência com alguém que toma a tradição como base, ainda que deseje refletir sobre o contador de histórias contemporâneo e a dimensão educativa de sua palavra, muito próximo, em termos de

estrutura, ao percurso que a teórica escolhida faz no livro *A palavra do contador de histórias*, base do artigo e, inclusive, de seu título.

Logo no princípio do artigo, entretanto, já aponta um ponto de tensão que sopitará em várias outros trechos do documento: a existência contemporânea de “outras formas de contar com a utilização das novas tecnologias e outros recursos atuais” que, segundo ela “contribuiriam para diminuir o valor e a atenção que no passado era dada ao contador que se utilizava apenas de sua palavra para transmitir os conhecimentos e as emoções”. Ou seja, ela principia por apontar a possível obsolescência de uma prática, em contradição, inclusive, com a autora que toma como teórica chave, Gislayne Matos, que considera uma das funções dos contadores de histórias contemporâneos a atualização do ofício no presente fundado no corpo e na voz, indicando, concomitantemente, um diálogo com discursos não manifestos.

Quando trata especificamente do contador de histórias tradicional, aponta-o como um mantenedor de saberes milenares, vivendo em sociedades “desprovidas de escrita” ou “com pouca escolaridade”, diante dos quais demonstra um espanto ao questionar como, ainda assim, teriam uma capacidade imensa de memorizar “e transmitir a emoção nas suas histórias”. Essas suas expressões associam a experiência oral com a falta diante da qual há que se haver para garantir a manutenção e a transmissão do conhecimento, criando, a partir daí, toda uma tradição.

Ercília toma uma segunda autora, que cita em dois trechos de seu artigo, a professora Eliana Yunes cujo trabalho na Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) e esforços à frente de programas de formação de público-leitor são reconhecidos, que tem a literatura como base, mas que, inclusive, distingue o contar do ler sugerindo que ambas as práticas devem estar presentes em sala de aula (YUNES, 2012). No primeiro trecho – uma citação presente, inclusive, nos outros trabalhos – Yunes afirma que “um contador de histórias precisa ser um leitor plural e crítico”, frase que, tomada em aberto, sem contextualização, leva a tecer laços apertados entre a contação e a leitura, não existente na experiência oral, em princípio, apenas uma suposição, mas, corroborada contudo, quando, mais à frente, Ercília coloca que “o ator é um intérprete que precisa de orientação para realizar sua arte, enquanto o contador tradicional utiliza os livros”.

Curiosamente, ao apresentar o contador de histórias contemporâneo, aponta-o como alguém que pode tanto sustentar-se em uma prática fundada apenas na palavra “e consegue manter o público atento por muito tempo”, como pode se utilizar de diferentes artefatos “a fim de atrair os espectadores como é o caso dos novos contadores que ao invés de contar interpretam a história”, ou seja, em coincidência com as categorias apresentadas no

princípio deste capítulo. Logo adiante, no entanto, pende para o segundo contador, afirmando que ao contar histórias, o contemporâneo, “agregam-se novos valores e a necessidade de performances mais cênicas, teatralizadas e esteticamente visualizadas”. Ao fim, arredonda a definição dos contadores de histórias contemporâneos, também chamados por ela de “novos contadores”, como aqueles que “não possuem um repertório voltado para as histórias tradicionais, não ‘herdaram’ estes contos, como afirma Matos”.

Ora, de acordo com Matos (2005), o que caracteriza o contador de histórias, seja ele de qual tempo for, é exatamente a existência em seu repertório do conto de tradição oral, exatamente por que este se molda mais facilmente à narrativa oral na medida em que, pertencendo ao patrimônio coletivo da humanidade, pode ser recriado a cada vez que pronunciado, enraizado em uma memória flexível e, ao mesmo tempo, co-criativa. O que Matos afirma, porém, é que os contadores de histórias não herdaram tal repertório na medida em que não o escutaram, não o receberam de seus ancestrais, mas, em grande parte, recolheram-no em livros ou em pesquisa junto a narradores tradicionais. Não há que se considerar, no entanto, simplesmente, que Ercília não faz uma leitura correta de Matos, pois há outros elementos em jogo, o atravessar de outros discursos e práticas, sabendo-se que, em sala de aula, atualmente, parte considerável do repertório da chamada “hora do conto” vem de textos autorais, isto sem mencionar o fato de contos populares serem atribuídos a dados autores, desde os Irmãos Grimm até Ricardo Azevedo.

Apesar desse percurso oscilante, Ercília é aquela, dentre os trabalhos analisados, que oferece uma das distinções mais objetivas entre contadores de histórias tradicionais e contemporâneos, referindo-se mais à sua materialidade do que a suas possíveis funções, o que mais comumente será observado nos outros textos:

Pode-se definir contadores de histórias tradicionais como pessoas que tem o compromisso de transmitir os conhecimentos adequando-os aos expectadores de acordo às culturas e contextos sociais mantendo a arte da narração como elemento principal da palavra falada. Enquanto que o contador contemporâneo se apresenta como aquele que atribui às histórias novos conceitos, se utilizando não só da fala como também outros dispositivos para atrair o público.

Por fim, depois de todo um andar oscilante, Ercília arremata fazendo uma crítica ao que chama de “práticas equivocadas”, a utilização do conto com fins didáticos, “com objetivos de estimular a leitura ou trabalhar conteúdos de outras disciplinas”, colocando, ao final, como desafio para o educador contemporâneo:

[pensar a] dimensão educativa e formadora da palavra oral e buscar meios para fazer perdurar, em prol de uma sociedade mais humana onde as pessoas sintam prazer em estar na presença de seu semelhante, partilhando as experiências, os sabores e os dissabores que a vida traz.

6.3.4 Ana Cecília e a importância da palavra dos contadores de histórias

Ana Cecília é aquela, dentre as autoras dos trabalhos aqui analisados, que traz, de modo intenso, a própria experiência como ouvinte e contadora de histórias na composição de sua escrita. Na síntese, de modo similar a Ercília, principia referindo-se à contação de histórias em sua antiguidade e vinculação com os valores e cultura dos povos. Em seguida, no entanto, coloca-a como uma atividade que pode contribuir “para a aquisição da linguagem oral e escrita”, colocando como seu objetivo:

Refletir sobre o papel do contador de história enquanto mediador do conhecimento da criança. Como problemática, temos como o poder da palavra proferida pelo contador de histórias através das narrativas orais aproxima a criança [de] uma formação leitora.

Ainda na síntese, apontará como sua base teórica, Gislayne Matos, Busatto, Abramovich e Coelho, as duas primeiras pertencentes à linha das contadoras de histórias que refletem sobre a própria prática, as duas últimas fundando seu trabalho na literatura infantil e, a partir daí, pensando nas relações com o contar histórias. Tal distinção, no entanto, aparentemente não é percebida por Ana Cecília, ao menos manifestamente, o que contribui para a mescla do discurso de tais autoras, fazendo parecer que estas convergem em suas compreensões sobre a prática, a figura do contador de histórias e o conto.

Na introdução do artigo, que intitula de “Entrelaçando palavras”, apresenta o contar histórias como algo fundado na tradição, “nas sociedades primitivas” imersas em culturas “sem escrita”, sendo “transmitida de geração a geração”. Ela, no entanto, interrompe, repentinamente, o curso deste refletir para informar que “os livros e jornais se tornaram grandes agentes de transmissão da cultura dos povos depois da invenção da imprensa”, deixando implícita a obsolescência da prática, colocando-a, de modo mais claro logo a seguir, quando afirma que:

Os antigos contadores de histórias ficaram para trás, no entanto, os contadores tradicionais se ajuntam definitivamente em nossa cultura. Os irmãos Grimm e Perrault fizeram uma busca pelos contos os quais foram colhidos do povo, desta forma as histórias ganharam vida por meio do uso

agradável e harmônico da voz, permitindo que chegasse até os nossos dias, instigando a imaginação e proporcionando momentos de prazer e encantamento. (Ana Cecília).

Outra vez, pode-se atribuir a imprecisão do discurso a uma fragilidade na lide com o gênero, dadas, inclusive, às próprias bases educacionais, no entanto, algumas suposições podem ser feitas no sentido de torná-lo algo mais legível. Em primeiro lugar, ao mesmo tempo em que declara a falência do “antigo contador de histórias” informa que ele, “o contador de histórias tradicional”, ainda está vivo e atuante, talvez nela própria, a autora, cuja experiência da infância a marca de tal forma que se faz presente em seu texto e, segundo testemunhou em sua entrevista, também em sua prática. De todas as autoras aqui analisadas, é a única que reconhece, em Grimm e Perrault, a fonte popular, que estes cumpriram uma função no registro escrito de tais narrativas as quais, no entanto, ganham vida, de fato, pela voz. Logo, parece atravessar o discurso – quase de forma subversiva –, o que é próprio da sua experiência.

A autora dedica um trecho significativo a narrar o próprio fazer-se contadora de histórias, rememorando a vivência da infância na qual a “tia dominava a palavra e [...] contava usando a simples narrativa”. Marca-a a transmissão de valores através dos contos narrados no contexto da Escola Bíblica Dominical da Igreja Batista, assim como a voz da contadora de histórias que, segundo ela, “tinha o poder de conduzi-la para o que ela contava, transformando a sua voz em imagens”, a partir do que, comenta:

Assim fui percebendo que não conseguimos esquecer o que é relevante em nossa infância, pois as histórias contadas povoam minha memória até os dias atuais. Daí em diante, começou a brotar em mim o desejo de recontar essas histórias e descobri que a arte de contar histórias é feita de vários caminhos. E sempre que alguém escolhe e é escolhido por uma história, um novo caminho é percorrido.

Em um momento posterior, conta o seu encontro com os processos de formação de leitura, dentre os quais o Baú de Leitura, que a fazem integrar a literatura ao seu repertório, ao mesmo tempo em que reacendem nela, de modo positivo, o tema da contação de histórias como um objeto de estudo sobre o qual precisa se debruçar, inclusive, a fim de aprimorar a própria prática. No seu texto, no entanto, informa que, mesmo quanto conta um texto autoral, dando como exemplo a história “Helena, Helena”, de Aramis Ribeiro, ela costuma optar pela “simples narrativa”, ou seja, empresta sua voz à narrativa.

Atravessa, no entanto, o percurso fortemente focado na experiência oral, a formação leitora: ao mesmo tempo em que se reconhece como alguém que promove a transmissão “das narrativas orais além de assumir o compromisso de transmitir a memória coletiva do povo de sua comunidade” e menciona o efeito das histórias no imaginário das crianças, cita Abramovich quando afirma que “é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas histórias”. Observe-se, entretanto, que, enquanto o lugar no qual se coloca como herdeira e, de algum modo, continuadora da tradição é fortemente fundamentado pela própria experiência e por Gislayne Matos, a exigência leitora é apenas mencionada como uma possibilidade, além de excertos soltos de autores.

Em dado momento, ela reformula o objetivo do artigo, colocando que este tem como alvo “refletir acerca do papel dos contadores de histórias como o poder da palavra por eles proferida através das narrativas orais e a influência desta palavra nos ouvintes”. Trata-se de um ajuste no ângulo de observação, pois, se o objetivo é a formação leitora, há que se investigar a relação do sujeito com a escrita e com o objeto livro; se o desejo é pensar o poder da palavra no ouvinte, o que se pergunta se refere à palavra pronunciada e a seu efeito naquele que a acolhe: não se trata, pois, da mesma materialidade.

A autora, também de modo singular com relação aos outros textos analisados, propõe-se a dedicar um segmento de seu texto às distinções entre o contar e o ler. Entretanto, tudo o que faz é tratar das peculiaridades da performance própria da narrativa oral: proeminência da voz, presença de uma gestualidade, uso dos sentidos, naturalidade na comunicação, relação com o ouvinte. Enquanto eleva a voz a uma categoria central na relação com aquele que ouve, ou seja, dando foco à relação com a escuta, insere o que, para Abramovich, integra os passos básicos do contar histórias, dentre os quais se encontra “mostrar à criança que o que ouviu está impresso num livro (se assim o estiver), trazendo-a para o *contato com o objeto livro* e, por consequência, o ato de ler” (grifo nosso).

O que se coloca como questão não é a validade do texto de Abramovich, mas como a autora lida com ele, muito mais como um atravessamento do que como um diálogo propriamente dito, coisa que ela tece com a experiência oral. Ao final do seu trabalho, Ana Cecília conclui afirmando que:

Aquele que se propõe a narrar histórias [precisa ter] consciência de seu papel como narrador, das influências que sua arte tem nos seus ouvintes. O narrador também precisa afiançar para a criança o exercício da oralidade, possibilitando que a criança seja uma boa ouvinte e conseqüentemente, uma futura contadora de histórias.

Outra vez, volta à própria experiência. A referência quase sempre atravessada com relação ao leitor e à leitura se assemelha a um discurso que tem se feito presente no contexto escolar, com acentuada força, legitimado pelo sistema, inclusive, mas que, de fato, não se integra ao seu constituir-se como contadora de histórias.

6.3.5 Isabel e a literatura na educação infantil

Dentre os trabalhos analisados, o de Isabel é aquele que explicitamente dirige seu foco para a literatura infantil, ancorando uma pesquisa de base qualitativa em uma instituição de educação infantil, cujo objetivo é “investigar as estratégias que os professores do grupo 05 da Creche Escola Professor Arnaldo Lima Barreto [do município de Ipirá] utilizam para apresentar a literatura infantil para as crianças da pré-escola”.

Na estrutura de seu documento, no capítulo dedicado à questão teórica, ela subdivide a discussão em três partes: 1) história da literatura infantil e sua importância; 2) literatura infantil e formação leitora; e 3) a arte de contar histórias. Observe-se que será exatamente neste terceiro subcapítulo que ela tratará das diferentes estratégias para a apresentação da literatura infantil no contexto escolar.

Quando trata da história da literatura infantil, situa-a como tendo em sua origem os trabalhos de Grimm e Perrault e, no caso do Brasil, coloca como marco a obra de Monteiro Lobato. Em todos os casos, apresenta a matéria popular como fonte de inspiração, manipulada em termos de aproveitamento ou reformulação, de acordo com as intenções daqueles que são considerados pioneiros do gênero. Apresenta, ainda, uma breve consideração sobre a invenção da infância, colocando o surgimento da literatura infantil como uma necessidade de se criar um objeto literário que atenda a esta faixa da vida reconhecida, a partir da modernidade, como singular na vida do indivíduo, merecendo, por isto mesmo, cuidados especiais no sentido de prepará-la para a vida adulta. Com relação a isto, algo a mais que não é dito ou expresso no texto da autora é que, assim posta, a literatura infantil, em sua base, compreende uma apropriação do texto popular e sua adaptação ao que se considera ser mais adequado para esta faixa etária.

No subcapítulo dedicado à formação leitora, Isabel começa situando o sujeito da literatura ao qual dirige seu olhar, ou seja, a criança da pré-escola, que classifica, de acordo com Gregório Filho como pré-leitor, ou seja, situado em uma fase anterior à capacidade de decodificação do texto escrito, na qual, segundo a autora “são indicados os livros de imagem, sem texto verbal”. A questão mais salientada nesta etapa de seu texto é o papel dos adultos na

apresentação do texto literário ou do objeto livro para a criança, cujos esforços devem ser amplos e diversificados:

[com] possibilidades de conversação e expressões, de forma a contribuir para a aquisição da linguagem oral, mediando e abrindo espaço para que a mesma possa adentrar no mundo dos livros, da leitura, da literatura e da contação histórias e, conseqüentemente da escrita.

No seu caso, como contação de histórias, compreende-se toda a série de estratégias, que ela apresentará no capítulo seguinte, mas a marca oral só poderá ser percebida na entrevista realizada para este trabalho, quando, explicitamente, Isabel afirma que contar histórias implica na construção de um texto próprio, ou seja, na adaptação do escrito para a fala. O que sustenta a suposição de que a fala leva à escrita se baseia na sugestão da apresentação do objeto literário por meio de uma instrumentalidade aparentemente mais atrativa que levaria a criança a procurar, em um segundo momento, o livro.

Nesta seção ela ainda apresenta duas funções da literatura, a primeira, com base em Abramovich, chamada de “afetiva”, segundo a qual a roda de contação de histórias estimula a expressão e a escuta. A segunda função recebe a denominação de “intelectual”, sustentando-se em Cadermatori, segundo o qual a leitura favorece o domínio da escrita assim como o acesso a “um repertório mais amplo de informações”. Note-se que, neste caso, a contação de histórias é situada como a ancoragem emocional para o ato de ler, a partir da qual é possível ampliar o conhecimento e exercitar uma dada racionalidade.

Na subseção dedicada ao que chama de a “a arte de contar histórias”, todo o seu discurso é baseado em Abramovich e Coelho, ou seja, em coerência com uma concepção do contar histórias como um conjunto de estratégias para a apresentação da literatura infantil para as crianças. Nesta instância, toda referência ao contar histórias precisa ser compreendida na relação com a leitura. Na etapa final, Isabel descreve práticas de contação de histórias em sala de aula, com textos, em sua maioria, autorais e, essencialmente, com a utilização de recursos, pois, segundo suas informantes, sem recursos não é possível atrair a atenção dos alunos.



Eu não luto jamais contra qualquer coisa, eu luto por qualquer coisa. Não quero a metade vazia, quero a metade cheia. Sou obrigado a aceitar as transformações.

Hassane Kouyaté

CONCLUSÕES: RETORNO AO LAR

Pedi cordas, mas não tinham. Lembrando-se dos seus tempos de fiandeira, Fátima então colheu linho e fabricou-as. Depois pediu um tecido resistente, mas os chineses não tinham do tipo que ela precisava. Então, utilizando suas experiências com os tecelões de Alexandria, fabricou um tecido forte, próprio para tendas. Percebeu que precisava de estacas para a tenda, mas não existiam no país. Lembrando-se do que lhe ensinara o fabricante de mastros em Istambul, Fátima fabricou umas estacas firmes. Quando tudo estava pronto, deu tratos à bola procurando lembrar de todas as tendas que tinha visto em suas viagens. E uma tenda foi construída³⁸.

Bem, toda jornada finda. O “foram felizes para sempre” de muitos contos, apesar das muitas críticas que, por vezes, recebe por parecer definitivo e pouco real, nada mais é que uma porta aberta para outras histórias ainda não tecidas ou contadas: os filhos que virão e, a seu próprio turno, sairão pelo mundo, novas batalhas, a conquistas de outros territórios, a defesa do próprio lar, o envelhecimento, o enfrentamento de abandonos, medos, solidões, tudo em um ciclo interminável renovado a cada estação, entre chuvas e secas. Para além disto, nem todos os contos maravilhosos terminam no “suposto clichê” casamento–festa–filhos. Jornadas há cujo grande desafio é tão somente o resgate do objeto roubado, como em “Pele de Foca”³⁹, ou a construção de uma tenda – que também é o levantar de um novo lar para si – como em “Fátima, a Fiandeira”.

“Pele de Foca” é uma mulher bicho, vive no mundo das águas e, de vez em quando, emerge e caminha em solo firme. Sem sua pele animal, dança sob o luar. Em um destes momentos, um homem a vê, pede-a em casamento, o que ela aceita por enxergar em seus olhos uma solidão profunda, mas também porque ele lhe rouba e esconde sua pele de foca, impedindo-a de retornar às águas. Eles têm um filho, o tempo passa e o seu corpo enfraquece, a pele resseca, seus olhos se embaçam, a coluna se curva porque mal consegue se sustentar, ainda que um fino fio de vida resista em si. Ao final, Ooruk, o menino, resgata e devolve sua pele, permitindo-a que volte para casa, o mar.

O tema da mulher selvagem ou da mulher não humana, que se aparta do próprio mundo para se casar com um homem, dado um acordo que, em geral, é descumprido, é muito comum em todo o globo. Este conto em especial tem origens nas regiões mais frias do hemisfério norte, próximo ao mar, tendo sido narrado por celtas, também na Sibéria e na Islândia (ESTÉS, 1999, p. 322). Na África Ocidental, Pierre Verger (1997) recolheu junto à

³⁸ Trecho do conto *Fátima, a Fiandeira* (LEITE, [s.d.], p. 43-44).

³⁹ Este conto já foi citado no Capítulo 3, *O adentrar no terreno da cultura*, narrado por Clarissa Estés (1999).

cultura iorubá uma versão em que Iansã é uma mulher búfalo e Ogum rouba sua pele, obrigando-a a se casar com ele sob o compromisso de jamais desrespeitá-la. Algo muito próximo, por sua vez, da Mãe d'Água brasileira, um conto miscigenado, se assim o pudermos chamar, confluência de heranças indígenas, negras e portuguesas (CÂMARA CASCUDO, 2002, p. 153), no qual uma mulher-sereia se casa com um homem pobre sob a condição de que este nunca renegue os seres das águas, ou seja, que não a desrespeite, o que ele, assim como Ogum, fatalmente faz.

A pele ou o que não pode ser renegado, em tais narrativas, é o que singulariza a heroína e, ao mesmo tempo, o que garante a sua vitalidade. Uma das intenções desta jornada em particular, deste processo de pesquisa, era tratar e reconhecer o conto, em suas singularidades, como senhor de uma trajetória muito específica e inconfundível. Ao tentar fazê-lo, acreditei ser possível tocar sua pele, tatear sua textura, assumindo-o ainda como uma entidade cujas estradas não findam, apenas se transformam, enfrentam embates, podem silenciar até de tempos em tempos, mas se renovam constantemente desde que cenários propícios o acolham.

As cadeias de transmissão na tradição, ainda que não tão abundantes como antes, permanecem. Não tão raramente, encontro jovens que contam. Durante o projeto Akpalô, no Baixo Sul da Bahia, a maior surpresa foi um menino de onze anos, Thiago, que contou várias narrativas que havia aprendido com a avó e que já as transmitia aos primos menores. Em outra incursão, recentíssima, por cidades do Piemonte da Diamantina, conheci Zelito, um homem de pouco mais de quarenta, que partilhou comigo mais de nove contos, além da promessa de alguns outros. Nesta mesma viagem, encontrei Valdinei, um rapaz de vinte e sete anos, que nos contou histórias do tempo em que os bichos falavam, narrativas que sua avó alegava ter esquecido.

Mas o curso da pesquisa não seguiu para a tradição e sim para a escola, tomando a primeira, no entanto, como base, como ponto de partida, reconhecendo, também, que suas águas afluem para este outro território. Esta foi uma decisão que alterou, profundamente, a forma como o caminho foi construído. Se a pesquisa tivesse tomado a escola como eixo central, mais possivelmente a trajetória teria sido retrospectiva, de reconhecimento do como a prática se configura atualmente na escola, ao menos de modo hegemônico ou dito, para as bases da literatura infantil, remontando a Perrault, Irmãos Grimm e, talvez, chegasse apenas até o reconhecimento da cultura popular como fonte principal dos chamados primeiros autores infantis, semelhante ao que fez Isabel, quando analisa estratégias de apresentação do livro para crianças da educação infantil.

Ao se posicionar a escola como ponto de chegada, entretanto, pareceu necessário – e, em alguma medida, também denso – reconhecer o conto em sua trajetória não apenas como acontecimento, mas, também, na rede de sentidos a ele associado e, ainda, como um gênero discursivo específico. Um gênero que, por sua vez, é o texto, mas, também, a sua enunciação, sem a qual o texto não existe a não ser em memória ou transfigurado pela escrita, onde é o conto, mas também já não o é. Diante da multiplicidade de experiências que, contemporaneamente, se abrigam sob a denominação de contação de histórias, só fazendo-o, pareceu-me que seria possível inquirir, no contexto da escola, se aí chega e como se reconfigura.

Corri riscos. O mais “dramático”, talvez, semelhante ao suposto silenciamento dos contadores de histórias tradicionais, seria reconhecer que, excetuando-se momentos específicos e pontuais dedicados ao encontro com a cultura popular, esta não entra em território escolar e, conseqüentemente, também não o conto vindo das águas da oralidade, conforme o trajeto que me propus a seguir neste trabalho. Ainda que, em todos os sentidos, questionável, esta não seria uma conclusão tão difícil de chegar, a depender do universo de pesquisa com o qual desejasse trabalhar, pois, não é raro, muito pelo contrário, encontrar turmas de professores cuja compreensão do conto está inteiramente associada ao livro e à leitura.

Há, no entanto, uma característica interessante da matéria quando em estado líquido que também se encontra nas águas da tradição oral e, mais especificamente, do conto oral e popular: ela se espraia por frestas, brechas, aberturas. E não é a escola um bloco monolítico, pelo contrário, está repleto de fissuras ainda mais expostas com a entrada das camadas populares através de seus portões. Logo, tanto quanto é verdade que uma prática tradicional persiste, também o é que parte de seus veios correm para a escola, se ali houver brechas e, como observado no decurso desta pesquisa, há.

Ora, a tenda desta pesquisa, esta dissertação, pretendeu-se constituída por esses três grandes cômodos: a cultura oral, a cultura popular e a escola. O conto, seu habitante, vive, em cada parte dela, diferentes posições, relações e significados. Contudo, chego ao final desta jornada precisando reconhecer que acredito ter firmado as estacas de minha pretendida tenda, porém, com mais inacabamentos que finais. Vale, no entanto, uma observação geral de sua estrutura e amarrações, a fim, inclusive, de verificar se será possível, em algum outro momento, estender sobre ela um tecido forte e firme, “próprio para tendas”.

Para tanto, proponho não olvidar as diversas partes do caminho percorrido e, sobretudo, que uma das grandes tônicas deste processo de pesquisa e escrita tem sido a

observação de um movimento, cabendo, obviamente, uma atenção mais determinada ao presente. O conto e o contar histórias são elementos tão comumente associados ao encantado, ao mundo do imaginário, à afeição e à emoção entre aqueles que fazem parte da cena, quando não a um antigo sentimento de comunidade que, não raro, arrisca-se prender-se a esta perspectiva como a algum Éden. O paraíso, no entanto, não é, exatamente, uma destinação humana, a não ser que nele se admita a existência de avernos, precipícios e conflitos.

Se o conto, em um primeiro momento de seu andar, é elemento dos ofícios religiosos, em outro, integra serões de trabalho e o vazio de horas livres e, mais adiante, reconhece-se em funções educativas e mesmo terapêuticas, chegando, em dado momento, a associar-se à produção literária escrita, como possibilidade de fruição neste campo. Em todo este ir e vir, transmutar-se, redefinir-se, há que se considerá-lo não apartado da vida social e nem mesmo política, e sim enredado em discursos que dizem dos lugares que ocupam seus portadores e a partir dos quais sua prática é ou não reconfigurada.

Esse é um dos desafios primeiros, pensar a tradição para além de um lugar de reminiscências que inspira, mas que não afeta nem se presentifica nas práticas contemporâneas. É a tradição um lugar de experiência e experimentações estéticas e, também, político, na medida em que é atravessado e redimensionado por discursos que apontam lugares de poder e legitimação.

Uma das questões centrais é a compreensão mesma do que é contação de histórias. Todos contam histórias e todos contam histórias o tempo todo, em conversas na hora das refeições, em um encontro entre amigos. As novelas contam histórias, também o cinema, o teatro, os quadrinhos, a literatura em geral obviamente e mesmo as exposições visuais, hoje em dia, são montadas pensando em termos de narratividade, inclusive este trabalho ensajou fazê-lo. Que uma expectativa de narrativa ou construções narrativas perpassem as diferentes linguagens artísticas e o cotidiano de modo intenso, isto não confunde a singularidade de cada gênero, definido na perspectiva de Bakhtin (2010) como uma construção situada em dado contexto social, com estrutura composicional, tema e estilos próprios. Recorde-se, aqui, que nomear é conferir autonomia, tanto em termos míticos como no domínio cotidiano da linguagem. Ao conferir o nome à coisa é possível lidar com o que a singulariza, é possível fazer escolhas no sentido de afirmar um desejo, uma rejeição ou mesmo um ignorar, em um ato em que se reconhece, verdadeiramente, seus contornos.

Contar histórias pode ser uma metáfora para todo ato de narrar, já o é e sempre será. No reconhecimento de um gênero e de uma prática, no entanto, há que se empenhar em um esforço de definição algo mais precisa. Historicamente, desde o caminhar das sociedades

de tradição oral primária até as culturas populares, o conto é um evento da voz e de uma modalidade específica da língua, a oralidade que, segundo Koch (2011) molda o texto de modo particular. Se houve uma época em que a escrita foi considerada uma mera transposição da fala, tanto já é algo ultrapassado, até porque um dos efeitos desta crença foi a consideração de que, assim o sendo, o falar deveria ser constantemente vigiado para se encaixar em padrões supostamente cultos, da norma padrão, constituindo um dos elementos de violência simbólica com relação às classes populares e às distintas variações da língua que falam (SOARES, 1986).

Relembrando Benjamin (2008b), contar histórias impescinde da experiência para se corporificar; ela é mais que o suscitar na voz de um texto decorado, é o rememorar de imagens internas. Levando isto em consideração, a partir de todo o percurso percorrido, concebo como contação de histórias a narração enunciada pela voz naquilo que singulariza o texto oral: localmente planejada, a presença de hesitação, pausas, silêncio. Todas as informantes desta pesquisa, sem exceção, quando perguntadas diretamente, através de entrevistas, sobre o que distingue o contar, apontam que se conta sempre que se empresta a própria voz e o próprio texto à narração, adaptando-o à fala, ainda que, em alguns casos, venham a acreditar na necessidade de elementos como complemento: o livro, dedoches, marionetes, etc. O que entra em jogo, nestes casos, entretanto, é uma necessidade de tornar a performance mais “atrativa”.

O contato com o texto escrito, seja ele em que formato for, pelo livro lido ou oralizado, trata-se de uma relação com a leitura. Chamar tal prática de contação de histórias pode ser um problema para os próprios esforços no sentido de disseminar e fomentar o ler, na medida em que este, ao não ser nomeado como tal, continua sendo associado a algo mecânico e sem emoção, ao menos no cotidiano das professoras, pois, quando ganha vida em uma modulação de voz trabalhada, já é outra coisa. O que não significa que leitura e contação de histórias não possam se emprestar elementos, mas isto é algo que precisa ganhar maior clareza, sobretudo no processo de formação de professores e de produção acadêmica a respeito.

Quando se propõe tomar emprestado da contação de histórias elementos de sua performance – modulação da voz, gestualidade, olhar –, o que está se fazendo é construir uma estratégia de apresentação do texto escrito inspirando-se na contação de histórias. É confuso, no entanto, tomar uma parte como a coisa toda: que se leia com base na estética das narrativas orais, isto não necessariamente deveria levar à nomeação deste ato como contação de histórias que, em si, abarca outros elementos, inclusive, e especialmente, a centralidade na fala. Um

dos efeitos que isto provoca é que, ao menos conforme o currículo, todos contam, mas poucos contam, já que tem sido prática de várias coordenações pedagógicas a inclusão de um “momento de contar” praticamente em todos os dias do cotidiano escolar, que se caracteriza pela leitura de diferentes gêneros discursivos, inclusive o poema e o texto informativo.

Há algo mais curioso, no entanto, que ocorre nesse emaranhamento entre o contar e o ler: trata-se de toda uma reconceitualização da contação de histórias a partir do desejo de apresentar à criança a literatura de diferentes maneiras, de modo a estimular a intimidade entre o objeto livro e a infância. Se, por um lado, usa-se elementos da performance próprios da oralidade para ler, por outro lado, todas as outras estratégias – dramatização, teatro de fantoches, teatro de bonecos – passam a ser chamados também de contação de histórias. Ou seja, dilui-se o contar histórias em outra série de gêneros e práticas artísticas e, na mesma direção, estas práticas se diluem nesse imenso guarda-chuva que se tornou o contar histórias no espaço escolar. Sob o pretexto do encantamento, do estímulo ao imaginário, perde-se a possibilidade de inquirir sobre a singularidade de cada prática e como cada uma pode ocupar a sala de aula.

De modo geral, o argumento para este imenso caldo em que se tornou o contar histórias, sustenta-se na premissa de que o contato com um tema ou um autor ou um título através de uma “forma de contar” levará a criança a se interessar por se apossar do objeto livro e, então, acessar o ato ler, considerado, ao menos em anterioridade, algo menos atrativo e prazeroso. Ainda que não seja objeto central deste processo de pesquisa, os relatos das professoras informaram que, quando se apresenta o livro para as crianças – sendo este um dos traços distintivos com relação ao contar –, em vez de somente ouvir, elas se interessam em tocar as páginas, em ver as imagens, ou seja, de modo muito positivo, demonstram o desejo de estabelecer uma relação com o objeto, o que parece natural quando se pensa em estimular a leitura através de seu ícone mais básico, o livro.

Há que se pensar, no entanto, se uma dada linguagem artística ou gênero necessariamente estimula o encontro com outra linguagem artística ou gênero. Supor que contar histórias, em uma perspectiva fundada na oralidade, o teatro de fantoches ou a dramatização, estimula o contato com a literatura escrita é o mesmo que questionar se e como uma novela de Jorge Amado na televisão ampliou o acesso a sua obra, ou seja, é indagar o impacto de uma linguagem sobre outra: para fazê-lo, há que singularizá-las, há que se trabalhar em seus meios e seus diferentes modos de recepção e fruição, assim como, também, há que se situá-las com relação aos contextos socioculturais nos quais se encontram. Ou seja, é esta uma matéria para pesquisas posteriores e ampliadas.

O grande efeito desse emaranhado tem sido a imprecisão da prática: do que realmente se fala quando se encontra “ler” e “contar histórias” em um mesmo parágrafo sem que se distingam suas marcas materiais? Ao mesmo tempo, em grande parte dos contextos, há uma preponderância da experiência de contato com a literatura sobre o contar histórias em seu fundamento oral. Uma das razões mais evidentes de tal acontecimento é que a escola é o local da cultura escrita, por excelência. Yunes (2012), advogando por espaços para se ler e para se contar em sala de aula, considerando ambas práticas importantes, chega a mencionar o temor de algumas professoras de que o contar atrapalhe o processo de alfabetização, daí o centrar-se no ato de ler.

Os programas de formação de leitores têm o grande mérito de ter colocado em circulação o tema da contação de histórias em contexto escolar. Era previsível, no entanto e, até certo ponto, natural, que o trouxesse de acordo com os próprios referentes, ou seja, a escrita.

Um dado que atravessa o tema, no entanto, é a presença maciça das camadas populares na educação básica, e, é importante dizer, não apenas como educandos, mas, de modo igualmente intenso, como educadores. Este convergir naturalmente deflagra um embate de visões, crenças, modos de percepção do mundo, variações da língua e, ainda, diferentes objetos culturais que interpenetram culturas populares e culturas hegemônicas. Seria ingênuo dizer que é este um encontro harmônico ou, ainda, que ele se dê com uma certa equidade de forças. O discurso iluminista da escola e a força de legitimação de seus conteúdos e práticas em muito se impõem sobre os acervos próprios que educadores e educandos das camadas populares trazem consigo, afinal, a instituição escolar é o lugar onde se recebe a instrução para a atuação na vida pública. Resta claro que não se olvida os esforços e as discussões que se tem feito no sentido de compreender a escola como um terreno multicultural, mas, certamente, há um longo caminho ainda a ser percorrido neste sentido.

No terreno das narrativas orais, essas são águas que escapam para a escola como poderiam escapar pelas frestas de uma barragem prestes a explodir, afinal, um sintoma escolar contemporâneo é a insuficiência do sistema para atender às demandas de crianças e jovens, não apenas porque estes estão imersos em um mundo caleidoscópico – midiático, interconectado, tecnológico, etc. –, mas, também, porque vêm de referentes culturais, que apenas parcamente e, grande parte das vezes, de modo fragmentário, são acolhidos no intramuros das salas de aula.

Em seus processos de formação, o mais comum, ao menos no trabalho das professoras aqui analisados, é haver uma dificuldade em encontrar teóricos da contação de

histórias que reflitam de modo mais aprofundado sobre algo que as marcam em uma anterioridade, em uma experiência de infância e, ao mesmo tempo, comunitária, que as ajude a dar contorno a algo que tocam os sentidos do próprio corpo. Por outro lado, quando o encontram, o discurso hegemônico as atravessa, tornando a prática e os ditos sobre a prática oscilante.

O constante definir do contar histórias muito mais em função do que em dada materialidade – para o estímulo do imaginário, da fantasia, etc. – dificulta, a seu turno, a delimitação de contornos precisos que ajudem os educadores a definirem os papéis e os lugares que o contar histórias pode ter em sala de aula, em uma perspectiva multicultural que, inclusive, decline-se para aprender e colher insumos em outros territórios que não apenas os usualmente legitimados como campos de saberes. Se, para o fomento à leitura, há que se lidar com o objeto livro e com o texto escrito, as possibilidades das narrativas orais em sala de aula são ainda pouco exploradas. Se a tradição for tomada como uma base, e também autores como Matos, Hampâté Bâ, Machado, entre alguns outros, o contar histórias se vincula, de modo muito mais amplo, à própria formação humana, à escuta, atravessando diferentes faixas etárias e conteúdos pedagógicos.

Com relação aos repertórios, há um dado muito importante. É prática exaustivamente solicitada no contexto escolar que toda referência a um outro seja claramente explicitada, assim, todas as vezes que se apresentar um livro a crianças, é costume comum informar o autor e, por vezes, até a respectiva editora. Seria uma prática interessante, também, do ponto de vista mesmo do reconhecimento do popular como lugar de saberes, não se eximir de informar quando o texto em questão tem sua fonte em tradições orais, permitindo, até, que alunos e professores vinculem seus conteúdos aos próprios referentes culturais e imagéticos.

Também, muito é dito sobre a formação de educadores, salientando-se, usualmente, a necessidade de aprimorar-se instrumentalmente as técnicas e a performance. Sempre que as professoras chegam a processos de formação em contação de histórias, seja em qual perspectiva for, a ansiedade é sempre por estratégias, pelo como contar. Há que se acrescentar outro elemento, que é a formação política. No momento em que se conta ou lê, incluindo a escolha do que se conta ou lê, especialmente quando se mescla estas duas possibilidades, é importante haver uma certa ciência com relação aos elementos ideológicos em jogo, para além das questões estéticas, o que pode implicar em balancear ambas as práticas em sala de aula, em atribuir à cultura popular o que é da cultura popular e, ao mesmo tempo, trabalhar elementos simbólicos que integrem o imaginário dos diversos grupos que inundam o contexto escolar e fazem com que este se repense em diferentes dimensões.

Em tudo isso, ao final, o que entra em jogo não é tanto o fato de a escola ser um lugar por excelência da escrita e das culturas hegemônicas, uma espécie de rochedo imenso diante do qual as águas da oralidade se viam obrigadas a desviar seu curso. Ao contrário, o que se coloca são as fissuras em tal estrutura provocadas pela força de culturas que não encontram ressonância nos conteúdos e estruturas padrões e que resvalam, como nos textos analisados neste processo de pesquisa quando, mesmo fazendo citações em torno do contar como um instrumento de incentivo à leitura, as professoras-cursistas acabavam por, verdadeiramente, fundamentar com considerações oriundas de uma experiência oral.

Bem, toda boa história só acontece quando os conflitos são deflagrados. Enquanto a mãe boa não morre, enquanto o casamento não é questionado, nada acontece, tudo permanece nas calmas águas da estagnação. Deflagrar e perceber o conflito é uma possibilidade de encontrar novos caminhos, tecer novas histórias e, sobretudo, é a chance para entrar em contato com as emoções do caminho. Esta é uma narrativa inacabada, de fato, que apenas deflagra pontos de tensão e confusão com relação às narrativas orais em território escolar e se debruça sobre o próprio olhar que a escola tem dirigido para a cultura popular e os contos.

A tarefa que se buscou concretizar aqui foi a de visibilizar tal questão: a contação de história precisa não ser tratada apenas como um objeto “bonito” que provoca o imaginário nas crianças, sem que se perceba suas dimensões políticas e, a partir das mesmas, a imensa teia de possibilidades que pode tecer em sala de aula, realimentando, inclusive, a própria cultura popular, como, ao longo de séculos, textos escritos têm alimentado os textos orais e vice-versa, em movimentos intercambiantes, que se permitam experimentações, mas dentro de uma dada clareza no percurso, cumprindo o que é a esperança da escola e dos contos, a transformação da realidade.

No início desta jornada, tinha comigo observações preliminares que anunciavam as transformações de uma prática, dadas as novas demandas da contemporaneidade. Suspeitei, mesmo, em diversos momentos, que tal reconfigurar viesse fraturado, empobrecido em alguns aspectos, na medida em que entre suas características, supostamente, estava a inclusão do elemento livro entre o contador e o ouvinte, não mais a voz e o corpo do contador como os veículos únicos do conto, não mais a conexão íntima entre contador e ouvinte da qual falam as professoras quando percebem olhos vidrados e ouvidos atentos quando apenas contam, não mais um certo tipo de centramento e abertura para o imaginário permitido pelo som, não mais o exercício exclusivo e essencial da escuta.

Depois de todo este percurso, chegando ao fim dele, percebo outro cenário, distinto do imaginado inicialmente. Há eventos diferentes acontecendo. Uma coisa é a experiência vibrante de alguém que toma o livro nas mãos e o oraliza, algumas vezes até musicando-o, como o faz a professora-formadora Rita em sua performance, utilizando-se para tanto de artefatos próprios da contação de histórias, do teatro, da manipulação de elementos como dedoches ou tapetes ou fantoches. De modo algum é uma prática que poderia ser chamada de fissurada ou empobrecida. Seria, no entanto, interessante questionar a nomeação de tal prática como contação de histórias, conforme já se ponderou anteriormente.

Outra coisa são as práticas de oralidade que entram pelas fissuras da escola, que não estão tão presentes no currículo como a primeira e, a seu próprio turno, podem se construir a partir de duas possibilidades, conforme depoimento das professoras a respeito da constituição de seus repertórios: transposição do texto escrito para a palavra pronunciada – podendo ser este de autor ou da tradição popular – ou rememoração de narrativas ouvidas na infância. Os processos de formação em contação de histórias disponíveis são muito mais focados no cenário apontado no parágrafo anterior, abrindo espaço para o questionamento de como se dá a constituição de tal prática, se com base em certo “espontaneísmo” ou enraizada na própria tradição, a partir das diferentes experiências de escuta que tiveram ao longo de suas vidas. Este mesmo cenário merece ser estudado mais a fundo. Mas, bem, isto é assunto para outras histórias, para outras pesquisas. Como já disse, parece-me que apenas ergui as estacas de minha tenda, há muito ainda a fazer.

Permito-me apenas um breve vislumbrar do que pode ser a continuidade desse caminho. Exatamente ao mesmo tempo em que concluo esta dissertação, finalizo uma oficina de quatro dias – ocorrida em três finais de semanas – que facilitei para a Especialização em Educação Infantil da UFBA, na cidade de Jacobina. Na avaliação, uma das professoras-cursistas falou de sua alegria ao encontrar em um livro narrativas que ouvira em sua infância, que sua mãe conhecia, e que, mesmo de modo talvez fragmentário, estava em sua memória. O que esta narrativa, vinda das águas da tradição, que afeta os corpos, pode aportar para o território escolar, compondo também seus currículos e fontes de saberes?

Bem, peço uma última licença para um rápido retorno à minha jornada particular, já que foi com ela que eu comecei. Há mais de vinte anos não vejo Romilse. Na época em que morou conosco, tinha algo em torno de vinte anos e, durante ainda algum tempo, acompanhei sonhos seus de estudo, seus artesanatos, os amores nascentes. Guardei em mim a memória de seu rosto afilado, os cabelos sempre curtos, a pele muito branca. Mas isso já faz muito tempo.

Hoje sei apenas que mora na mesma comunidade em que nasceu, Novo Horizonte, no muito interior da Bahia. Sei que se casou e tem filhos.

Pergunto-me, frequentemente, se ainda conta histórias. Se, inclusive, conta outras para além daquelas três que povoaram parte de minha infância. Não consigo precisar exatamente em que momentos nos contava, parcamente me lembro de sua voz. Guardo apenas, na memória, uma noite muito escura. Havia visitas em casa e, tendo cedido minha cama para alguém, dormi com ela e, sem pressa para encontrar o sono, pedi que me contasse “A Princesa da Cara de Pau”⁴⁰. Suas histórias me habitam sempre. Sei que não mais as mesmas, afinal, não sou mais apenas a criança que as escuta, mas também a adulta que as narra e as estuda. Memória e esquecimento marcam o compasso de minha narrativa, instigando em mim a necessidade de criar pontes e cenários novos para os espaços vazios. Ao mesmo tempo, as muitas outras versões do conto que, posteriormente, conheci, juntam-se em sinfonia à voz de Romilse herdada por mim e à minha própria voz. A canção é única, o que a compõe, entretanto, é praticamente uma constelação, céu estrelado, mosaico, bricolagem.

Praticamente todos os contadores de histórias tradicionais com os quais tenho conversado, ao longo de minhas muitas caminhadas e pesquisas, falam de um tempo no qual nada havia a fazer, noite escura, sem eletricidade, a não ser contar. No silencioso espaço do ócio, a voz e a escuta se sentem à vontade para se fazerem presente uma diante da outra. Muitas vezes, nas turmas de formação de professores com as quais trabalho, o que vejo são educadoras ansiosas ou com medo de não atraírem a atenção de seus alunos, demandando formas para consegui-lo. São, não raro, meninos e meninas com dificuldades de lidar com o silêncio. E, estranhamente, há os que acreditam que a melhor maneira de enfrentar o excesso de estímulos nos quais tais crianças estão imersas é paramentando-se com mais estímulos, em uma espécie de competição inglória. Talvez a tradição tenha algo a ensinar sobre este cenário. É esta uma possibilidade sobre a qual continuarei a me debruçar.

Outro dia, tentando explicar a meu pai que casa é essa que escolhi como lar – a contação de histórias – lhe disse que trabalhava com contos de Trancoso e ele se lembrou, vagamente, desta experiência em sua própria infância. Mas, ao final de minha fala, perguntou: “Mas não é isso coisa de pobre?” É isto, é um saber das classes populares para o qual há de se olhar com muito mais atenção a fim de alcançar suas possibilidades e profundidades. Hampaté Bâ (2008) afirma que toda narrativa tem, pelo menos, sete níveis de compreensão e,

⁴⁰ Apêndice E.

ao que tudo indica, no que diz respeito ao conto em seu percurso para a escola, há ainda muitas camadas a serem desveladas.

Ana Cecília, professora-cursista, em seu trabalho, diz ter descoberto que todas as vezes em que conta uma história, sabe que, de alguma forma, não é apenas a sua voz que porta, mas a de toda uma ancestralidade. Quando se conta – ou se escreve – jamais é apenas a própria voz ou o próprio pensamento que se porta, por isto, termino como costume terminar as minhas narrativas.

Assim me contaram, assim contei. E, ao menos por enquanto, não há mais nada que possa dizer sobre este assunto.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. [s.l.]: Scipione, 1989.
- ALCOFORADO, Doralice. **A escritura e a voz**. Salvador: EGBA; Fundação das Artes, 1990.
- ALCOFORADO, Doralice. **Belas e feras baianas**: um estado do conto popular. Salvador: Secretaria da Cultura; Fundação Pedro Calmon, 2008.
- ALVES, Rubem. A. **Filosofia da ciência**: introdução ao jogo e suas regras. São Paulo: Loyola, 2001.
- APULEIUS, Lucius. **O asno de ouro**. [s.l.]: Europa-América, 1990.
- ATTAR, Farid Ud-Din. **A linguagem dos pássaros**. São Paulo: Attar, 1987.
- AYALA, Marcos; AYALA, Maria Ignez N. **Cultura popular no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BEDRAN, Bia. **A arte de contar e cantar histórias**: narrativas orais e processos criativos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.
- BENJAMIN, Roberto. **Conceito sobre folclore**. In: UNICAMP. **Projeto Encontro com o Folclore. Cultura Popular** [online]. Disponível em: <http://www.unicamp.br/folclore/Material/extra_conceito.pdf>. Acesso em: 1 set. 2012.
- BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: _____. **Obras Escolhidas: Magia e técnica, arte e política**; ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2008a. p. 114-119.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Obras Escolhidas: Magia e técnica, arte e política**; ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2008b. p. 197-221.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalinas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- BRANDÃO, Junito de S. **Mitologia Grega**. [s.l.]: Vozes, 1989. v. 1.
- BRASIL. **Constituição 1988**. Brasília: Centro de Documentação e Informação, Coordenação de Publicações, 2003.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 19 mar. 2013.

BURKE, Peter. *Cultura popular na Idade Moderna: Europa 1500-1800*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2010.

BUSATTO, Cleo. **Arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CÂMARA CASCUDO, Luís da. **Geografia dos mitos brasileiros**. São Paulo: Global, 2002.

CÂMARA CASCUDO, Luís da. **Contos tradicionais do Brasil**. 13. ed. São Paulo: Global, 2004.

CÂMARA CASCUDO, Luís da. **Literatura oral no Brasil**. São Paulo: Global, 2008.

CANCLINI, Néstor G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 2011.

CASOY, Rute (Ed.). **Poranduba: roda de histórias indígenas**. Rio de Janeiro: Programa Petrobrás Cultural; Nau, 2009.

COELHO, Betty. **Contar histórias: uma arte sem idade**. [s.l.]: Ática, 1986.

ESTÉS, Clarissa P. **Mulheres que correm com os lobos: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

FERREIRA NETTO, Waldemar. **Tradição oral e produção de narrativas**. São Paulo: Paulistana, 2008.

FRANZ, Marie-Louise Von. **Creation myths**. Boston: Shambhala, 2001.

FRANZ, Marie-Louise Von. **A interpretação dos contos de fada**. 6. ed. São Paulo: Paulus, 2007.

GAMBOA, Sílvio S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologia**. Chapecó: Argos, 2008.

GRIGNON, Claude. *Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas em sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 178-189.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. **Os contos de Grimm**. 7. ed. São Paulo: Paulus, 2003.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. **Aspects de la civilisation africaine**: personne, culture, religion. [s.l.]: Présence Africaine, 1972.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. **La parole, mémoire vivante de l'Afrique**: suivi de, Carnet de Bandiagara. Paris: Fata Morgana, 2008.

JOLLES, André. **Formas simples**: legenda, saga, mito, adivinha, ditado, caso, memorável, conto, chiste. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1976.

JUNG, Carl Gustav (Ed.). **O homem e seus símbolos**. Tradução Maria Lúcia Pinho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KOCH, Ingedore V. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LAJOLO, Marisa. **Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo**. São Paulo: Ática, 1999.

LARAIA, Roque de B. **Cultura**: um conceito antropológico. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

LEITE, Julieta. (Trad.). **O cavalo mágico e outros contos do Oriente para crianças do Ocidente**. Rio de Janeiro: Dervish, [s.d.].

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. Campinas: Papyrus, 2011.

LIMA, Francisco A. de S. **Conto popular e comunidade narrativa**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangano, 2005.

LORENZ, Günter W. **Diálogo com a América Latina**: panorama de uma literatura do futuro. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1973.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro, 2006.

MACHADO, Regina S. B. **Acordais**: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2004.

MATOS, Gislayne A. A palavra dos contadores de histórias. In: _____. **Arte do Conto, Teoria**. Belo Horizonte: Instituto de Educação Continuada, PUC, Minas, Curso de Arte e Educação, da Palavra Oral à Escrita, 2003.

MATOS, Gislayne A. (Ed.). **Caderno de contos para as fases da vida**. Projeto Convivendo com Arte, 2004.

MATOS, Gislayne A. **A palavra do contador de histórias**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2005.

MATOS, Gislayne A. Contadores de histórias, essa “Gente das Maravilhas”. In: **Caderno de Textos**. Belo Horizonte: Projeto Convivendo com Arte, [s.d.]. p. 7-8.

MATOS, Gislayne A. (Ed.). **Caderno de Textos**. Projeto Convivendo com Arte, [s.d.].

MATOS, Gislayne A.; CARAM, C. (Eds.). **Caderno de Contos**. Projeto Convivendo com Arte [s.d.].

MATOS, Gislayne A.; SORSY, Inno. **O ofício do contador de histórias**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2005.

MONTEIRO LOBATO, José B. R. **Histórias de Tia Nastácia**. São Paulo: Globo, 2009.

MOREIRA, Antonio Flávio B.; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-168, ago. 2003. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf>

ONG, Walter J. **Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra**. México: Fondo de Cultura Económica, 2006.

PATRINI, Maria de Lourdes. **A renovação do conto: emergência de uma prática oral**. São Paulo: Cortez, 2005.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

PROPP, Vladimir. **As raízes históricas do conto maravilhoso**. Tradução Rosemary Costchek Abílio, Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RIBEIRO, Kelly Cristina; MUNIZ, Dinéa Maria Sobral. Os contadores de histórias tradicionais e o silenciamento de sua prática. In: ARAPIRACA, Mary de Andrade; BELTRÃO, Lícia Maria Freire; SILVA, Cleverson Suzart. (Org.). **Estudos e passagens do Proinfantil na Bahia**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 165-174.

RICOEUR, Paul. **Historia y narratividad**. Barcelona: Paidós, 1999.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução Roxane Rojo, Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

SILVA, René Marc da C. (Ed.). **Cultura Popular e Educação: Salto para o Futuro**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação à Distância, 2008. Disponível em: http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/imagens/livros/livro_salto_cultura_popular_e_educacao.pdf. Acesso em:

SILVA, Silvio R. da. Teoria aplicada sobre gêneros do discurso/textuais. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, XII. **Textos completos**. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xiicnlf/textos_completos/Teoria%20aplicada%20sobre%20g%C3%AAneros%20do%20discurso-textuais%20-%20SILVIO%20DA%20SILVA.pdf. Acesso em: 19 mar. 2013.

SIMONSEN, Michèle. **Le conte populaire français**. Paris: Presses Universitaires de France, 1984.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1986.

STEIN, Murray. **Jung: o mapa da alma: uma introdução**. São Paulo: Cultrix, 2004.

TORRANO, Jaa. **Teogonia, a origem dos Deuses: Hesíodo**. São Paulo: Iluminuras, 1995.
Disponível em: <http://charlezine.com.br/wp-content/uploads/2012/04/Teogonia-Hes%C3%ADodo.pdf>. Acesso em:

TRIVIZAS, Eugene; OXENBURY, Helen. **Os três lobinhos e o porco mau**. [s.l.]: Brinque-Book, 1996.

VALDEZ, Diane; COSTA, Patricia L. Ouvir e viver histórias na Educação Infantil: um direito da criança. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** em defesa do ato de ensinar. 2. ed. Campinas: Alínea, 2010.

VANSINA, Jan. A tradição oral e sua metodologia. In: KI-ZERBO, Joseph (Ed.). **História Geral da África I: metodologia e pré-história da África**. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. p. 139-166. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190249por.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2013.

UNICEF. **Bau de Leitura: a experiência do projeto Fazer Valer os Direitos em Alagoas**. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/bau_de_leitura.pdf>.

VERGER, Pierre F. **Lendas africanas dos orixás**. Salvador: Corrupio, 1997.

VIEIRA, André G. Do conceito de estrutura narrativa à sua crítica. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 14, n. 3, p. 599-608, jan. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v14n3/7845.pdf>. Acesso em:

WARNER, Marina. **Da fera à loira: sobre contos de fadas e seus narradores**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

WERÁ, Kaka. A criação do universo, da terra e do homem. In: CASOY, Rute. **Poranduba, roda de histórias indígenas**. Rio de Janeiro: Nau, 2009.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

YUNES, Eliana. Contar para ler. In: GOMES, Lenice; MORAES, Fabiano. **A arte de encantar: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares**. São Paulo: Cortez, 2012.

YUNES, E.; MORAES, F.; Gomes, Celina . Contar para ler: a arte de contar histórias e as práticas de leitura. In: Fabiano Moraes; Lenice Gomes. (Org.). **A arte de encantar: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares**. 1ed. São Paulo: Cortez, 2012, v. , p. 59-77.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Tradução Jerusa Pires Ferreira, Maria Ines de Almeida, Maria Lucia Diniz Pochat. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A	LISTA DE FOTOGRAFIAS	179
APÊNDICE B	ENTREVISTA COM HASSANE KOUYATÉ	180
APÊNDICE C	ENTREVISTA COM FRANÇOIS MOÏSE BAMBA	182
APÊNDICE D	SURPRESAS DO ENCONTRO	187
APÊNDICE E	HISTÓRIAS	189
	O VAQUEIRO	189
	SE ISSO É BOM OU RUIM	191
	A PRINCESA DA CARA DE PAU	192

APÊNDICE A

Lista de Fotografias

1. Introdução: partida de casa, início de jornada
Mãos de Djeneba Sano, agricultora e contadora de histórias, fotografada em Bobo-Dioulasso, Burkina Faso, em 11/01/2012.
2. O adentrar no terreno da cultura
Senhora de lenço, fotografada nas ruas de Banfora, Burkina Faso, em 10/01/2012.
3. Da cultura oral primária à tradição oral
Sita Sano, agricultora e contadora de histórias, fotografada em Bobo-Dioulasso, Burkina Faso, em 11/01/2012.
4. Da cultura popular
Velho cantador de samba de roda, Itapura, comunidade quilombola do município de Miguel Calmon, interior da Bahia, no dia 22/02/2013, por ocasião da circulação do projeto Ziri-Ziri: Contos Daqui e Dacolá (<http://ziriziri.apoema.art.br>).
5. O conto e seus portadores
Dona Eurídice, agricultora aposentada, da comunidade de Maracujá, fotografada no dia 16/11/2012, durante pesquisa junto a narradores tradicionais locais.
6. No caminho para a sala de aula, reconfigurações contemporâneas
Do Carmo, agricultora, da comunidade Fazenda Jureminha, fotografada em 06/03/2013, em projeto do Ponto de Leitura da COFASPI, cooperativa do município de Jacobina.
7. Conclusões: retorno ao lar
Meus pés, imagem de janeiro de 2009, realizada durante o Fórum Social Mundial em Belém/PA.

Todas as imagens são de autoria de Kelly Cristine Ribeiro.

APÊNDICE B

ENTREVISTA COM HASSANE KOUYATÉ

Depoimento dado no dia 26 de dezembro de 2011, durante o período de residência artística realizada em Burkina Faso, com apoio da Secretaria Estadual de Cultura da Bahia. Hassane Kouyaté pertence a uma família tradicional de griôs. Em muitos países da África Ocidental, são esses os mestres da tradição, responsáveis pela manutenção e transmissão de saberes, histórias, genealogias, etc. Atualmente, vive na França e atua internacionalmente como ator, diretor e contador de histórias. Numa entrevista breve, ele falou um pouco sobre o que significa ser griô, sua formação como artista e atuação profissional. A entrevista foi gravada em áudio, em francês e, posteriormente, transcrita e traduzida para o português.

O nome griô não nos pertence; quando alguém usa este nome, não está falando nossa língua. É uma palavra trazida pelos portugueses, cuja origem é “criado”, os franceses a adaptaram a partir daí. Em nossa língua, somos *djeli*, o que significa sangue, significa pertencimento a uma casta. Para ser griô, pode-se nascer em família griô, de pai ou de mãe, chamada griote ou *djelimousse*, ou nos tornamos por adoção, através do casamento. O griô é organizador de todas as cerimônias: batismos, iniciação, funerais, mortes e outras cerimônias; conselheiro, mediador entre duas pessoas, famílias, vilas, países, continentes. Seu grande objetivo é reunir. Cada família tem seu griô. É o professor, ensina às crianças através do conto, da adivinhação, da charada. Ele também conta a história, esta é uma de suas grandes funções. Faz as epopeias, as genealogias. Atua como curador, pode destruir ou construir pela palavra. Conhece os contos, as plantas, as canções, a dança.

A dança está presente em todas as cerimônias, assim como as histórias.

Em geral, as griotes cuidam das mulheres, os segredos de mulheres devem ser transmitidos pelas mulheres. Os segredos dos homens devem ser transmitidos pelos homens. Mas, de vez em quando, se encontram todos no mesmo espaço. Frequentemente, as mulheres são as cantoras e os homens tocam instrumentos. Elas contam histórias através da palavra cantada e eles pela palavra não cantada.

Mas é possível nascer em uma família de griô, e não necessariamente fazer a função de griô, de *djeli* de sangue. Pode-se ser *djeli* sem conhecer tudo. Pode-se especializar-se. As castas não estão organizadas em termos de hierarquia, superiores e inferiores. As castas são organizadas por funções, são complementares.

Profissionalmente, para os europeus, comecei como músico. Mas, desde sempre, sou cantor, dançarino, músico, contador de histórias. A aprendizagem tradicional é diferente da aprendizagem ocidental. A aprendizagem ocidental acontece no tempo e no espaço, em tal hora e tal lugar, tal disciplina aquela disciplina. Nossa aprendizagem leva em consideração a disposição da criança. Não somos apressados, não há resultado, não há exames. Um dia você se percebe que começa a acompanhar teus pais e começar a fazer pequenas coisas.

Atualmente, não existem tantas oportunidades de aprender assim, é por isso que há oficinas de formação.

Hoje em dia não podemos recusar a garrafa de coca-cola. Eu não luto jamais contra qualquer coisa, eu luto por qualquer coisa. Não quero a metade vazia, quero a metade cheia. Sou obrigado a aceitar certas transformações. Nós somos os futuros ancestrais dos futuros homens. Devemos pensar sobre e o que vamos deixar.

A aprendizagem tradicional deve continuar, nos diversos rituais, nas diversas cerimônias, mas é preciso ensinar aos jovens também a enfrentar a mundialização, não é lutar contra, mas é lidar com isso.

As pessoas se esquecem de que a palavra escrita é oral. Primeiro, ela é dita em sua cabeça.

Quando o mundo industrial chegou, precisou criar empregos e então se especializaram, e daí vem essa coisa de conto para crianças, conto para adultos, contos para velhos, isso é uma necessidade moderna. Em nosso caso, e ainda nas vilas, os contadores nem se colocam essa questão. A questão é como eu posso dar o melhor da palavra que eu tenho.

Se nós vivemos que em um mundo ocidental, devemos fazer face a ele.

APÊNDICE C

ENTREVISTA COM FRANÇOIS MOÏSE BAMBA

Entrevista com François Moïse Bamba, realizada no dia 19 de fevereiro de 2012, em Ouagadougou, Burkina Faso. François é ator, contador de histórias e comediante. Também coordena a organização Maison de la Parole (<http://www.maisondelaparole.org>) e está à frente da Plataforma Afrifogo, que reúne contadores de histórias de vários países do oeste africano, entre os quais Mali, Togo, Cote D'Ivoire, Nigéria e Burkina Faso. A entrevista foi gravada em áudio, em francês e, posteriormente, transcrita e traduzida para o português.

Apresentação

Eu me chamo François Moïse Bamba. Hoje eu me apresento como contador de histórias profissional, o que faz rir as pessoas de minha vila. Em todo caso, eu sou contador de histórias, comediante. Comediante de teatro e de cinema. Mas eu vivo essencialmente de minhas atividades como contador de histórias.

Contador de histórias, esta palavra me incomoda um pouco. Então, eu digo que eu sou *zirilalá, talelalá, burutulalá*⁴¹. Contador me incomoda um pouco, porque de acordo com o dicionário *Larousse... Le Petit Larousse...* conto é um texto imaginário destinado essencialmente a divertir as crianças. E eu, tudo o que eu faço, toda a minha cultura oral se baseia sobre o conto. E o conto não é exatamente para divertir as crianças. É para educar, é para ensinar, para mostrar, é para lembrar, é para chamar a atenção, é para agradecer, é para encorajar. É tudo isso. E se tudo isso é coroado por um momento de divertimento, tanto melhor.

Dizemos que uma sociedade é chamada oral quando o essencial de sua cultura e de suas crenças se transmite pela oralidade. E a oralidade possui vários ramos. Na oralidade, há a palavra que é ela mesma subdividida em quatro ramos. Há a palavra antiga, há a palavra grávida, há a palavra sagrada e há a palavra fútil. Em seguida, nessa forma de oralidade, depois da palavra, há a canção, há a cantiga, há as adivinhações, há os provérbios, há as charadas, há os contos. Tudo isso constitui a oralidade, nós passamos por tudo isso para ensinar. Há mesmo a oralidade dos instrumentos musicais, porque, para nós, os instrumentos musicais falam.

Eu venho do povo *senofo*, um povo de agricultores e caçadores. Temos uma conexão com a natureza que é muito forte. Minha vila é Uolonkoto, situada a uma centena de quilômetros de Bobo-Dioulasso, a capital cultural e econômica de Burkina Faso, ela mesma

⁴¹ Na cultura mandingue, antigo império africano que existiu até a chegada da colonização francesa, o maior grupo etno-linguístico da África Ocidental, cujo um dos ramos se estende até Burkina Faso, *ziri* significa mito, *tale* significa conto e *burututu* significa “aquilo que não pode acontecer”, referindo-se às narrativas marcadas pelo fantástico. O radical que usa no final de cada uma dessas palavras informa que ele é um portador desses tipos de narrativas, conforme informando por François Moïse Bamba e Salia Traore.

situada a pouco mais de trezentos quilômetros de Ouagadougou, a capital política do país. Então, minha vila fica a pouco mais de seiscentos quilômetros de Ouagadougou, mas apenas a vinte e seis quilômetros da fronteira com o Mali.

É uma vila que fez parte do império mandingue. Por isto, nós temos a cultura bambana que nos habita. E foi pela divisão colonial arbitrária que uma parte do povo *senofo* se encontra no Mali, outra em Cote D'Ivoire, em Burkina e mesmo um pouco no Senegal e na Guiné.

Minha conexão com o conto começou através de meu pai. Tão distante quanto posso me lembrar, a primeira história que meu pai me contou, eu devia ter entre oito anos e meio e nove anos, e ele me contou a história da mulher gênio que havia perdido seu filho. Essa história ele nos contava entre uma hora e duas da madrugada. Contava de uma maneira tal, descrevendo a mulher gênio de um jeito que nos amedrontava a todos. E eu acredito que, naquele dia, meu pai descobriu que tinha encontrado a chave para nos ter. Porque a partir de então, nós queríamos que nosso pai nos contasse histórias todos os dias. E ele o fazia desde que nós fizéssemos nossa lição, fizéssemos nossas tarefas. Somente sob essas condições, ele nos contava. E para que ele nos contasse uma nova história, era necessário que nós compreendêssemos bem o conto precedente. E foi assim que, pouco a pouco, eu fui banhado pelo conto durante toda a minha infância.

Eu perdi meu pai quando eu tinha entre dez anos e meio e onze anos. Mais tarde, na idade adulta, quando eu decidi fazer do conto meu trabalho, eu não queria contar as histórias que nós encontramos nos livros, eu queria contar as histórias de meu pai. As histórias que meu pai me contava. E, para mim, a fonte dessas histórias era a vila. Por isso, eu retornei à vila para fazer uma coleta e é daí que compus meu repertório.

Dizemos que a sociedade oral é caracterizada pelo fato de que nós precisamos ser dois, aquele que fala e aquele que escuta. E é aquele que escuta mais importante que aquele que fala. Porque é aquele que escuta que dá importância àquele que fala, que dá importância à palavra daquele que fala. Nós dizemos que somos ricos do que o outro diz, mas somos pobres do que dizemos. Porque o que dizemos não nos pertence mais. Mas o que o outro diz nos enriquece.

As quatro palavras

Há a palavra antiga, há a palavra sagrada, há a palavra grávida e há a palavra fútil.

A palavra fútil, nós dizemos em dioula *kumananguifo*, literalmente traduzida por “palavra venha que eu te digo”. É a palavra falada nas ruas, nos bares, é a palavra que é dita no mercado. É a palavra que diz “bom dia”, é a palavra que diz “seja bem vindo”, é a palavra que diz “adeus”, é a palavra que me diz também “Oh, François tem um nariz grande”, é a palavra que diz “como eu amaria abraçar esta bela mulher”, é a palavra que diz “Ei vizinho, eu vi tua esposa com um outro homem”. É esta palavra que é boa e má ao mesmo tempo, ela é dita por todo mundo, ela é escutada por todo mundo e ela é compreendida por todo mundo.

A segunda palavra é a palavra grávida. É a palavra que esconde uma outra palavra. É a palavra diante da qual não se pode parar no primeiro degrau. É palavra diante da qual deve procurar as profundezas. É a palavra que possui uma filosofia que te leva a refletir.

Em seguida, temos a palavra anciã. É a palavra que te fala de tuas origens, de onde você vem, quem você é, quem são teus ancestrais, de onde eles vêm. Esta palavra pode ser escutada por todo mundo, na condição de procurar aqueles que a sabem, isto porque esta não é uma palavra que está sob a posse de todo mundo. Ela não é conhecida por todo mundo.

A quarta palavra, *kumakoro*, é a palavra sagrada, é a palavra que faz a conexão entre o mundo visível e o mundo invisível, é a palavra que é dita no momento das iniciações, é a palavra que é dita para invocar os espíritos dos ancestrais. Esta palavra não é escutada por toda mundo, ela não é dita por qualquer pessoa, ela não é dita em qualquer momento nem em qualquer lugar.

O conto educa porque, em todo caso, os contos que eu conheci em minha cultura, esses contos são ditos ainda por uma razão, uma razão, para que isso possa te ensinar/aprender alguma coisa. Uma razão para colocar valor em algo. Uma razão para colocar algo em evidência. Darei um exemplo: nós vamos ao campo e alguém é picado por uma cobra. Se ele morre, à noite nós organizaremos um momento do conto, porque se ele estiver morto, nós sabemos onde há um novo rastro de cobra e é preciso achar o antídoto para seu veneno. Então, vamos criar um conto que cite as diferentes plantas que podem curar mordidas de cobra. Este é um exemplo para dizer a forma educativa do conto. Um homem bate em sua esposa, qualquer que seja a razão. À noite, vamos dizer através de um conto que isto acontece porque lhe falta argumentos, isto é mesmo uma fraqueza. Uma mulher ou jovem que recusa um marido que lhe propomos, haverá um conto para prevenir, para dizer, atenção, em muito escolher, nós podemos perder. Atenção. Nossa beleza não é eterna.

Nós pensamos, em minha cultura, que, para que algo fique, é necessário que ele seja costurado por algo forte, por um sinal forte. Porque se nós pegamos as crianças e mostramos: “isto não é bom, isto cura mordida de cobra”, tem um momento em que as crianças perdem o saber, porque a referência, o que faz o “declicle” não está lá. Mas, quando a gente te ensina assim, “depois de uma mordida de cobra, a cada vez que você vir uma cobra, você pensará em mordida, em morte. A cada vez que você pensar em um risco de morte, você pensará em possíveis remédios para tais possíveis mortes”. E isso é muito mais marcante.

Sobre a ruptura com a contemporaneidade

Eu acho que é uma pena que o mundo contemporâneo se ache mais importante e mais forte que o mundo tradicional. Tudo é meio obscuro. O mundo tradicional tem regras, tem valores, tem cultura. Seu objetivo não é convencer ninguém, é apenas viver sua cultura. É o mundo contemporâneo que vem dizer ao mundo tradicional “isto não é bom”.

É então que o mundo tradicional se levanta para mostrar ao mundo contemporâneo porque nós fazemos isso, isto é bom. É complexo falar do mundo tradicional sem colocar nosso olhar contemporâneo de homem civilizado, de homem moderno. E cada vez que nós fazemos isso, nós perdemos qualquer coisa, porque nós queremos mostrar qualquer coisa que nós não somos capazes de compreender com nosso olhar de contemporâneo.

Isto faz com que nós não falemos mais do mundo tradicional, nós falamos do mundo tradicional que queremos e que nós julgamos. Levando nosso olhar contemporâneo ao mundo tradicional, nós nos encontramos diante de qualquer coisa que flutua, que não é

verdadeiramente o mundo tradicional e que não é também o mundo contemporâneo. E isso faz com que, pouco a pouco, percamos o valor tradicional.

O que é mais importante de observar em seu trabalho

A escuta. O valor primeiro do conto é trabalhar a escuta. E quando você trabalha bem a escuta, você trabalha a memória. E quando você trabalha bem a memória, você trabalha o conhecimento. E quando você compreende bem o conhecimento, leva à restituição, à transmissão. Então, tudo parte da escuta. Porque quando não escuta bem, você não pode ter a memória, haverá um buraco em sua memória e quando há buraco em sua memória, não se pode compreender bem nada. E quando não se pode compreender qualquer coisa, não é possível transmiti-la, não é possível ensiná-la.

Quando você trabalha bem a escuta, o conto fica, isto significa que você bem escutou e bem gravou. E quando você bem gravou e bem escutou, isto trabalha seu imaginário. Isto te leva a ver o mundo de outro modo. E este olhar, por sua vez, te posiciona com relação a tua tradição, com relação ao mundo moderno. E se te leva a dar a tua palavra sem julgar, mas de acordo com o que você crê. E, por mim, não há melhor ensinamento e transmissão que esse.

Três níveis do conto

Eu acho que há:

- o **dizador de histórias**: alguém que se senta na rua – por ocasião de um evento, de uma circulação – e conta uma história. Qualquer pessoa que escuta essa história pode contá-la de novo.
- o **recontador de histórias**: alguém que escuta aquela história e conta muitas vezes muito melhor do que o que escutou.
- e o **contador**: que te conta uma história de qualquer cultura onde você vive porque é capaz de compreender e transmitir o valor essencial que este conto porta. O valor essencial do povo que diz aquela história. Ele conhece a profundidade do conto. Seu papel não é somente a narração, seu papel é histórico. Seu papel é sociológico. Seu papel é pedagógico.

Tipo e escolha dos contos

De modo geral, em um serão de contos, nós não escolhemos exatamente os tipos de contos por idade. Isso porque há os muito pequenos, as crianças, os adolescentes, há adultos e há velhos, toda a população está misturada. Então, nós pensamos em todos os tipos de contos de modo que toda população possa ser tocada.

De maneira geral, vamos começar preparando os pequenos, porque em minha sociedade, a educação se faz assim, por exemplo, nós fazemos uma única grande bacia. Primeiro, apenas as crianças de dois a cinco anos vem comer, depois é a vez das crianças de seis a oito, depois de nove a doze, depois de treze a dezessete. E depois os de dezoito e os

adultos vêm se sentar e eles bebem. Por que nós fazemos isso? Quando a criança de dois ou três anos vem beber, eles sabem que vem outros depois deles para beber, ele bebe somente aquilo que ele precisa. No momento em que ele fica satisfeito, ele não desperdiça. Ele se levanta e vai se divertir, porque ele sabe que outros vêm depois. Com relação a uma sociedade moderna, a criança come um pedaço, joga duas colheres fora. A criança já perdeu algo, o valor da alimentação.

É a mesma coisa com o conto. A gente conta primeiro para os pequenos. Mas nós sabemos que, na medida em que a noite avançar, os mais pequenos vão dormir. Então, nós começamos assim, sem escolher. Nós começamos com os contos pequenos, onde há muita canção dentro. E através dessas canções ela aprende as diferentes cores, partes do corpo, a contar. Depois, a gente vai contando histórias que leve a alguma reflexão. Então, a base é a iniciação. A iniciação é a escuta, primeiro. Não podemos dizer que um menino com menos de quinze anos entenda realmente o que é o conto. Mas desde pequeno, já escuta a musicalidade das palavras, ele começa a compreender pouco a pouco.

Antes mesmo que aprenda a falar, você aprende a escutar e a tomar a palavra. Aprende a dança de palavras, de vozes.

APÊNDICE D

SURPRESAS DO ENCONTRO

Sabíamos que existiam, quando comecei a dizer que o assunto me interessava, isso lá por 2005, me deram várias notícias de contadores e contadoras de histórias que moravam nas comunidades rurais próximas a Ilhéus e Camamu, de sorte que esta primeira viagem foi tabulada e conversada por muito tempo, até, enfim, se fazer acontecimento⁴².

Começamos a jornada na terça-feira bem cedo, cheguei à rodoviária de Ilhéus umas seis da manhã e de lá mesmo me pegaram rumo a Camamu, passando antes pela Escola a fim de pegarmos mais uma tripulante. Estávamos em quatro, Janira nos abria as portas das comunidades, das casas, entabulava os primeiros diálogos; eu e Genesco recolhíamos as narrativas, conversávamos com os contadores de histórias – eu, de vez em quando, contava alguma coisa; e Eva apenas observava.

A primeira parada foi na casa de Dona Maria Anilza: ela foi afirmativa, havia esquecido tudo, não lembrava mais de nada, nadinha, mesmo as filhas confirmaram. Muita coisa havia acontecido, a televisão, a eletricidade... Até que falou, assim sem querer se entregar, lembrava que um dia soubera da Moça do Barro Vermelho: desfiou a primeira parte, depois outra até desenrolar todo o fio da história que a levou a outra e a mais outra e a mais outra. Quando as filhas se desculparam por não terem nada a nos oferecer, ela disse: “Como não? Se eu contei esse tanto de histórias!”. Rimos da verdade bem ouvida. Mesmo em meio a tanto aparente esquecimento, ela contou, ainda, que quando as netas de Salvador iam visitá-la, pediam certas coisas que queriam ouvir. Janira perguntava por uma história em especial, uma do “Vai não torna”, mas esta ela não lembrou não. Ali era Baixa de Areia, de onde fomos para Limoeiro, ambas em Igrapiúna.



Dona Maria Anilza, filha e netos.
Imagem: Genesco Alves

Limoeiro é um assentamento do MST: as casas formam uma vila, todas em alvenaria ainda por rebocar. Iam nos dizendo, ali tem um velho que conta, ali tem outro, e, mais acolá, procura que acha. Mapeamos uns quatro ou cinco. Um deles, Romualdo, mas descontou que contou, tecendo trajetos pelas “visages”, os bichos da noite, o Cocodilha, que aparecem e desaparecem, assombram e espantam. Nossos ouvidos letrados, em princípio, acreditaram que o tal Cocodilha era um jeito popular de falar Crocodilo; só no dia seguinte trataram de nos explicar que o dito era quase um homem, de muitos metros de altura, com garras de animal e comedor de gente. Por lá, ouvir história mesmo, ouvimos não, o povo dizia, tem que vir com

⁴² Esta viagem fez parte da itinerância do Projeto Akpalô, financiado pela CESE, tendo como proponente a Escola Família Agrícola de Ilhéus, EACMA: <http://akpalo.wordpress.com>.

mais tempo, ficar por aí, senão, o esquecimento fecha as portas. Ainda assim, satisfeitos do dia, nessa noite, anoitecemos sono profundo.

Manhã seguinte, fizemos uma parada no SASOP, ONG que trabalha com pequenos agricultores lá de Camamu. Passou por nós Dona Moça, que se juntou a Ana e nos contou um par de histórias. Quando chegamos ao Garcia, ali pertinho, já era tarde, mas nos desfiaram mais histórias, de Pedro Malasartes um tanto, de bichos que falam, mais um outro punhado, por sinal, a idade da maioria dos contadores de histórias é quase sempre a mesma, um punhado e um tanto.

Na quinta, fomos direto para o Assentamento Nova Galícia, em Una, rumo certo, na busca da avó de Tiago, um menino de pouco mais de 11 anos que fez um curso conosco e saiu-se contando uma ruma de histórias. Quando perguntamos com quem tinha aprendido, ele foi direto: com minha avó, Maria Edna. Chegamos quase invasão, aquele povo todo querendo saber se ela sabia histórias, ela riu, se arrumou, aprontou-se, disse não ter ciência que era coisa importante aquelas narrativas bobas que conhecia. E contou-nos, de João Amarelo a outras, e ali foram se achegando filhos e netos e quando menos percebemos, todos contavam histórias. Paulo, o pequeno de nove anos, contou duas e queria espaço para uma outra, se desse, se pudesse. A filha mais velha nos advertiu do porquê de tanta riqueza, a eletricidade havia chegado há apenas cinco meses, agora, era a televisão e, às vezes, mesmo que os meninos pedissem, não contavam mais tanta história não. Ainda assim, Tiago e Kelly, a irmã, às vezes brincavam, um contava história para o outro e assim adormeciam.

Fechamos a sexta com Seu Wardo – também disse que não sabia história, mas foi desfiando uma atrás da outra e nos contou: antigamente, o povo se juntava pra ouvir histórias, mas fazia uns 20 anos que não contava mais, veio a televisão, vinha um ali, outro acolá, mas logo silenciavam, nem para os netos contavam. Ali pelo meio ele nos sinalizou, mas não tem graça contador contar só, bom é quando vem um depois outro depois outro. Os netos chegaram, Janira contou uma, depois eu outra e o menino Paulo finalizou com uma que se assemelhava à que eu contara, tinha aprendido na Escola.

Chuva chegou e chuva partiu. Ali, naquele quintal, ficamos eu e Janira a imaginarmos rodas de contação, uma memória que não se esquecesse, um esquecimento que não fosse tão devastador. Estávamos cheias e perplexas, felizes e desesperançadas: o que aconteceria em mais cinco ou dez anos? Por um momento, demos por encerrada a jornada, na próxima seguimos em busca de outras e das mesmas histórias, inclusive a tal do “Vai não torna”.

Keu Apoema⁴³

Texto publicado em: <http://akpalo.wordpress.com/2011/06/19/surpresas-do-encontro-em-busca-de-contadores-de-historias-no-baixo-sul-da-bahia>.

⁴³ Nome artístico de Kelly Cristine Ribeiro.

APÊNDICE E

HISTÓRIAS

O VAQUEIRO

Um casal teve um filho. Antigamente, se ia para a *Sãocristia*⁴⁴ Sagrada para ver qual o signo da criança. Aí, quando a criança estava com três dias de nascido, o pai viajou. Quando chegou, disse assim:

- O signo de nosso filho não é bom, não.
- O que é que é, marido? Fala logo.
- Ói, ele vai me matar pra casar contigo.
- Como é essa história? Te matar pra casar com a viúva? Não vamos criar esse cabra!

Aí o menino vai crescendo, ela vai cuidando da criança, não desmazelou, ela dava comida, dava o banhinho, vivia bonitinho. Mas ela sempre se fazia aquela questão:

- Jesus, o que que eu faço? Eu sei o que vou fazer...

Ela foi na casa do *carpina* e encomendou uma caixinha de compensado bem levinho, pensando em botar o menino dentro do rio. Deu banho na criança, deu comida, pegou flores. Quando ele dormiu, ela o botou dentro da caixinha, encheu de flor, como se fosse um anjo, o rio estava transbordando, muita água. Ela chegou no rio, soltou a caixinha e caixinha foi *s'imbora*.

- Pronto, agora não vai acontecer mais – ela disse.

Quando foi muito longe, tinha uma senhora lavando. Aí é vem a caixinha... Ela não tinha nenhum filho. Ela colocou a roupa em cima da pedra e com um remo, pegou a caixinha. Ela nem terminou de lavar a roupa, correu pra casa. Quando chegou lá, disse:

- Marido, olha que coisa linda eu achei dentro do rio!
- Gente, foi Deus que nos deu!

Criaram o rapaz.

Quando o rapaz estava com vinte anos, ele disse:

– Minha mãe, eu preciso conhecer o mundo. Como é que eu com vinte anos não conheço nenhuma cidade aí fora. Vou partir!

- Mas não tem precisão, meu filho. Tudo você tem em suas mãos.

Aí o pai disse:

- Sabe, deixa ele seguir o destino dele.

Ele tinha um sinal aqui em cima da pá. Diz que era uma chave. Uma chave de porta inteirinha.

Viajou muito até que chegou numa fazenda, muito deserta. Chegou lá, pediu serviço, o patrão deu. Ele disse:

- Olha, você vai prender o gado hoje. Amanhã você já vai tirar leite.

⁴⁴ Neste caso, manteve-se a escrita conforme a palavra pronunciada pela contadora de histórias.

Aí ele tirou leite tanto hoje, como amanhã. Com três dias chegou uma senhora. Uma senhora muito bonita. E ele tirando leite e ele olhando para a mulher.

Ela foi até o dono da fazenda e disse:

– Senhor, eu vim buscar um leite.

– Vá ali no curral. Lá tem um vaqueiro novo e ele enche sua vasilha de leite.

Ela foi, ele colocou o leite e ela foi *s'imbora*.

Logo ele começou a namorar com ela.

– Você mora aqui?

– Eu não sou daqui. Faz poucos tempos que eu moro aqui. Tive um desgosto muito grande. Então, saí da terra donde morava. E agora eu moro aqui. Sou de outro estado.

Aí, casaram.

Quando foi um dia, não existia banheiro de chuveiro. E o rapaz tomava banho em uma bacia de alumínio. Aí, ele pediu:

– Vem cá, vem jogar água nas minhas costas.

Quando ela pegou o primeiro litro d'água e que jogou nas costas, ela viu:

– Mas como é engraçado – ela disse *achoqueada*. – Você tem um sinal nas costas!

– Tenho sim. Minha mãe me achou nas águas de um rio e eu já tinha esse sinal.

Antes disso tudo acontecer, ele tinha ido numa festa e matou um homem, foi por isso que ele saiu pelo mundo.

Aí, ela disse assim:

– Você já nasceu com esse sinal?

– Já!

– Vem cá, e como é que tua mãe te achou?

– Eu fui achado nas águas dentro de uma caixa de pau.

– Você já teve um caso assim que matasse gente?

– Já! Eu matei um senhor onde eu morava. E eu sai desgarrado pelo mundo.

– O homem que tu matou foi teu pai e eu foi quem te botei dentro das águas. E tu já tinha esse sinal... – e ela contou tudo.

– E foi assim, foi?

E desistiram do casamento. Foram dar baixa naquele casamento. E ele ficou morando com ela como mãe e filho.

Versão sertaneja do mito de Édipo, contado por Dona Cinézia, aposentada, moradora da comunidade de Maracujá, Serrolândia, recolhida em outubro 2012, no enquadre da formação de contadores de histórias de Ponto de Cultura da Associação do Maracujá. O registro foi feito em áudio e reescrito por Kelly Cristine Ribeiro. A reescrita, tanto quanto possível, respeitou a fala da contadora de histórias, fazendo-se apenas algumas adaptações necessárias à clareza do texto, em alguns casos, manteve-se, inclusive, a palavra conforme a pronúncia de dona Cinézia.

SE ISSO É BOM OU RUIM

Um homem tinha como bem apenas um cavalo. Um dia, o cavalo fugiu e, logo em seguido, sabendo da notícia, os vizinhos vieram até ele lamentando a sua perda, mas tudo o que ele respondeu, foi:

– Se isso é bom ou ruim, ainda não sei. Só que perdi meu cavalo e preciso me haver com isso.

Poucos dias depois, o cavalo voltou trazendo dez outros cavalos. Outra vez, os vizinhos, ao saberem da notícia, vieram até ele dessa vez para parabenizá-lo. Ele, no entanto, respondeu:

– Se isso é bom ou ruim, ainda não sei. Só sei que agora tenho onze cavalos e preciso cuidar deles.

Numa manhã, estava o filho tentando domar um dos cavalos quando acabou se machucando e quebrando a perna. Outra vez vieram os vizinhos, agora lamentando o ocorrido. Ele, no entanto, respondeu:

– Se isso é bom ou ruim, ainda não sei. Só sei que preciso cuidar de meu filho.

Por aquela época, uma guerra estourou e o jovem foi o único rapaz a não ser convocado.

E, assim, o homem seguiu.

Conto de tradição oral, reconto de Kelly Cristine Ribeiro.

A PRINCESA DA CARA DE PAU

*Às vezes coisas estranhas acontecem nos dias de hoje,
mas o que vou lhes contar foi há muito, muito tempo atrás.
Há tanto tempo, que até mesmo o tempo
Perdeu a conta de há quanto tempo foi.*

Era uma vez um rei e uma rainha.

O rei era poderoso. Em tempos de paz, era conhecido pela sua amabilidade e generosidade. Em tempos de guerra, no entanto, não havia quem não temesse sua fúria. Os vizinhos esforçavam-se ao máximo para viverem todos em paz e assim era na maior parte do tempo. A rainha era bonita e possuía muitas virtudes.

Eles eram felizes. Mas não plenamente, faltavam-lhes filhos, herdeiros. Até que enfim, depois de muitas orações e tentativas, a rainha ficou grávida e deu à luz a uma menina, tão bela quanto o primeiro raio de sol depois de dias cinzentos e chuvosos.

Mas como nada pode permanecer igual para sempre, nem a felicidade nem a infelicidade, um dia, a rainha ficou gravemente doente – a princesa era menina ainda – e não houve remédio nem unguento que pudesse curá-la.

Já bem próximo à sua morte, chamou seu marido ao leito e disse:

– Meu marido, deve encontrar uma boa mulher que possa ser uma boa esposa e mãe quando eu partir, que possa cuidar de você e de nossa menina.

– Ora, não pense nisso. Você viverá, nós encontraremos uma saída!

– E se não acharmos?

– Jamais a esquecerei. Jamais a trocarei por ninguém.

A rainha conhecia o temperamento do esposo e sabia que ele não conseguiria ficar só por muito tempo. Tirou seu anel do dedo, entregou a ele e disse:

– Quero que me prometa que somente se casará com uma mulher que possa usar este anel. Assim terei certeza de que será uma boa mulher para ser a sua rainha e a mãe de nossa filha.

O rei, resistentemente, assim prometeu.

Quando a rainha veio a falecer, ele chorou muito, por dias e até meses.

Mas como nada pode permanecer igual para sempre, nem a infelicidade nem a felicidade, sua dor passou, a solidão começou a incomodá-lo e ele decidiu procurar por uma nova esposa. Respeitando a promessa que havia feito à sua primeira rainha, todas as pretendentes tiveram que experimentar o anel.

Experimentaram princesas. Experimentaram duquesas, marquesas, baronesas. Experimentaram as filhas dos homens de negócios, de grandes guerreiros, dos artesãos. Experimentaram as filhas do povo.

Em nenhuma, no entanto, o anel serviu. Algumas tinham os dedos grossos demais, outras, finos demais. Algumas tinham rugas, em outras, a pele escorregadia não dava firmeza ao anel. Assim, por um bom par de anos, o rei procurou sem sucesso por uma nova esposa.

Enquanto isso, a princesa cresceu, como florescem os canteiros bem cuidados. Um dia, enquanto brincava entre os muitos aposentos do castelo, entrou sorradeira nos aposentos do

pai e encontrou o anel que havia pertencido à sua mãe. Experimentando-o, percebeu que ele se encaixava perfeitamente em seu dedo anelar direito. Achando graça e muito encantada, ela correu até o pai mostrando sua mão:

– Pai, veja, o anel de minha mãe cabe em meu dedo.

O pai arregalou os olhos e assombrado respondeu:

– Minha filha, que desatino cometeste, agora terei que desposá-la, pois prometi à tua mãe me casar com a mulher que pudesse usar este anel.

A filha arregalou os olhos e correu para os seus aposentos chorando e lá ficou por um dia e uma noite. Não sabia o que fazer, não tinha a quem recorrer, entre os corredores do castelo já começavam os mexericos a respeito dos preparativos para o casamento.

Chorando, não percebeu quando a fada que era sua madrinha entrou em seu quarto voando, pela janela. A fada era velha, muito velha, e era ainda conhecida pela sua sabedoria e poder. Ela se aproximou da princesa, acariciou os seus cabelos e disse:

– Acalme-se minha filha. Acalme-se, tudo ao final ficará bem.

A princesa, em princípio, se assustou com a repentina presença, mas logo procurou consolo nos braços da velha senhora. Erguendo seu queixo suavemente e fitando-a diretamente nos olhos, a fada-madrinha continuou:

– Vamos ganhar tempo e haveremos de tirar esta ideia absurda da cabeça de seu pai sem termos que enfrentá-lo diretamente. Vá até ele e diga que aceita o casamento, desde que ele a presenteie com um vestido tão esplendoroso quanto o dia. Que ele tenha a cor exata do azul que veste o céu durante as horas diurnas. Será está uma tarefa muito difícil e talvez nem mesmo consiga realizar.

A princesa enxugou as lágrimas, ergueu-se, foi até o pai e colocou a sua condição para que se realizasse o casamento.

O pai considerou o pedido e o acatou. Naquele mesmo dia, convocou as mais famosas costureiras do reino. E que viessem os mais ricos tecidos e o azul que veste o céu durante as horas diurnas fosse encontrado a qualquer preço.

Cinco mulheres trabalharam por dias e noites. Desenharam o modelo, procuraram e encontraram o tecido azul cor do céu e outros, bordaram-no, costuraram-no e findo um ano, apresentaram à princesa o mais belo vestido que já tinha visto em toda a sua vida. Todas em volta, mesmo as mais velhas, asseguraram o mesmo. O vestido resplandecia como o dia, exibindo entre seus bordados ramos, flores, águas e um beija-flor.

Primeiro, a princesa se enamorou do vestido e pensou no quanto ficaria linda ao usá-lo. Mas, logo em seguida, lembrou o que aquilo significava, correu para os seus aposentos e chorou. Chorou por um dia e uma noite. Mal dormiu e com os olhos inchados nem percebeu quando mais uma vez sua fada-madrinha entrou em seu quarto pela janela e aproximando-se dela chamou-a para um abraço dizendo suave:

– Acalme-se minha filha. Acalme-se, tudo ao final ficará bem. Volte até o seu pai e diga que tem uma segunda condição, sem a qual não haverá casamento. Peça-lhe um outro vestido, desta vez tão magnífico quanto o mar. Diga-lhe que não aceita nada menos. Será esta uma tarefa difícil e talvez nem mesmo consiga realizar.

A princesa, de novo, enxugou as lágrimas, ergueu-se, foi até o pai e colocou sua nova condição para que se realizasse o casamento. O pai começou a ficar impaciente, mas

considerou o pedido e o acatou. Naquele mesmo dia, ordenou aos seus ministros que fossem aos reinos vizinhos e trouxessem os melhores costureiros, os mais finos tecidos e aviamentos.

Dez homens e mulheres trabalharam por dias e noites. Desenharam, bordaram, costuraram. E, findo um ano, levaram até a princesa um vestido ainda mais belo que o primeiro. Sua cor mudava de acordo com o movimento, às vezes ficando verde-água, outras, azul-turquesa. Rubis, esmeraldas, turmalinas e um outro sem número de pedras preciosas decoravam a barra imitando os corais. E quando ele rodava todos juravam ver ondas.

A princesa ficou de boca aberta diante do vestido e, por alguns instantes, imaginou quanto ficaria bela ao usá-lo e ao dançar aqueles que a viam poderiam até mesmo embriagar-se diante do ir e vir de ondas, corais e cores sobre seu corpo. Mas não se demorou a lembrar do que aquilo significava, correu para os seus aposentos e chorou. Chorou por um dia e uma noite. E chorava ainda quando mais um dia decorrido, sentada rente em sua cama, viu a fada-madrinha entrar pela janela, vir até ela sorriso aberto e acolhê-la em seus braços, dizendo:

– Acalme-se minha filha. Acalme-se, tudo ao final ficará bem. Vá uma vez mais até o seu pai e diga que tem uma terceira condição, diga-lhe que aceita o casamento desde que ele lhe faça um outro vestido, tão belo e severo quanto a noite.

Assim, uma vez mais ela fez. O pai já estava impaciente, mas julgando que tanto era vaidade da filha, aceitou.

Trouxe de reinos muito mais distantes costureiros e tudo que estes julgavam seria necessário para fazer o terceiro vestido. Desenharam, escolheram o tecido e, em um ano, trouxeram diante da princesa um vestido que era ainda mais belo que os outros dois e não houve viva alma que pudesse discordar de suas impressões. Ele era negro como uma noite sem lua, pontilhado de pequenos diamantes que haviam sido incrustados no tecido um a um, de modo irregular, como as estrelas do céu noturno.

A princesa mal conteve um grito de espanto, mas lembrou-se do que aquilo significava. Correu para o quarto e chorou por um dia e uma noite. Antes que o dia raiasse, a fada-madrinha reapareceu. Ela a abraçou e tornou a dizer:

– Acalme-se minha filha. Acalme-se, tudo ao final ficará bem. Vá a seu pai e peça uma máscara de madeira feita pelo melhor de seus artesãos.

A princesa não se demorou a ir até o pai que, de imediato, disse seria aquele o último pedido e o casamento não seria mais adiado. Depois dos vestidos, a máscara seria algo fácil e, em um par de dias, ela estaria pronta. Finda a máscara, o casamento seria celebrado. Com os olhos em lágrimas, a princesa correu para seus aposentos e esperou.

Depois de dois dias, como prometido, o rei lhe entregou a máscara. Era manhã e anunciou que naquela noite seria o casamento e todos já estavam preparados para a maior festa que aquele reino jamais vira.

Ela tornou a chorar e correu para o seu quarto, trazendo consigo a máscara de madeira, a cara de pau.

Ao entrar em seu quarto, a fada-madrinha já a esperava. Sem muito desespero, escutou a voz suave lhe ordenar:

– Abandone seus trajes de princesa e vista algo de suas criadas. Coloque em seu rosto a máscara para que ninguém a reconheça e fuja, fuja para bem longe. Coloque em um baú seus vestidos e seu tocador e leve consigo minha varinha. O baú a acompanhará para onde for,

andando pelos subterrâneos. Quando desejar abri-lo, basta tocar o chão com a varinha e o baú reaparecerá. Use ainda a varinha em caso de emergência.

Sem demorar-se mais, a princesa arrumou o baú, trocou suas vestes, colocou a cara de pau e com a ajuda de sua fada-madrinha, fugiu tomando o rumo da floresta. Andou por muitas horas sem parar.

O rei, quando deu por sua falta, ordenou que procurassem por todos os cantos. Casas, rios, grutas, pela floresta. Exigiu que nenhum pedaço de seu reino deixasse de ser vasculhado. Mas já era tarde e a princesa sumiu, sem que pudessem descobrir seu rastro.

Andando pela floresta passou fome e frio. Com o tempo, seus trajés se tornaram trapos, a sujeira acumulou-se sobre seu corpo e sua máscara de madeira assustava todos que perto dela chegavam. Especulavam que se usava tal máscara é porque certamente precisa esconder algo que deveria ser tremendamente horrendo. E, por isso, todos fugiam dela e ela, cada vez mais, se escondia dentro da floresta, em lugares por onde ninguém passava. Até que, um dia, encontrou desacordado em uma clareira no meio da mata um jovem. Seu coração apertou algo quando o viu. Ele tinha alguns arranhões e ela cuidou dele, limpando os ferimentos e velando-o até que despertasse. Quando ele despertou, soube que tinha caído do cavalo e que o cavalo fugira. Ela, então, o guiou através da mata até que se sentisse seguro e pudesse retomar o caminho de volta para casa.

Quando ia deixá-la, ele olhou aquela mulher estranha, sua cara de pau, seus andrajos e entre a pena e gratidão, chamou-a para segui-lo alguns passos atrás de si. No castelo, ordenou que lhe dessem algo para fazer e julgaram que nenhuma outra tarefa poderia ser dada a ela a não ser a de guardadora de porcos. Assim foi.

E algum tempo se passou. Mas como nada pode permanecer igual para sempre, nem a felicidade nem a infelicidade, chegaram os tempos de festas. Seriam três noites de bailes.

Todos os jovens estavam em frenesi, rapazes e moças escolhiam suas melhores roupas, as mães e os pais pensavam nos futuros casamentos, afinal, já era hora para alguns, inclusive para o jovem que havia sido encontrado no meio da mata, desacordado, pela princesa da cara de pau. Ele era, na verdade, dos mais ou o mais cobiçado.

Na primeira noite, quando todos já estavam na festa, a Princesa da Cara de Pau ainda estava em seu quarto próximo ao chiqueiro olhando para o baú à sua frente com seus muitos vestidos e seu toucador (sua maquiagem e joias). Ela havia decidido ir e, naquela noite, usou o vestido do céu. Com a varinha de condão que sua fada-madrinha lhe dera fez aparecer uma carruagem que a levou até o salão de festas da cidade.

Quando chegou, viu que estava enfeitado e todas as pessoas pareciam muito felizes, dançando, sorrindo e brincando. No momento em que ela apareceu na porta principal que dava acesso ao salão, rapidamente, todos voltaram seus olhos para ela. E na medida em que ia passando, iam abrindo caminho. Entre os mexericos, perguntavam-se de onde ela teria vindo, quem era, se já tinham visto mulher mais bela e o seu vestido. Ah, o seu vestido...

O jovem foi o único a não sair do caminho. Esperou no meio do salão até que ela chegasse até ele. Convidou-a para dançar e dançaram toda a noite. Ele estava tão encantado que se esqueceu mesmo de perguntar seu nome. E no auge da festa, antes que qualquer outro saísse, ela partiu sem que ninguém pudesse saber como, da mesma forma que não poderiam dizer como havia chegado.

A segunda noite de festas veio. Neste dia, a princesa decidiu usar seu vestido mar. Chegou à mesma hora, uma vez mais todos escancararam suas bocas e mexericos ao vê-la. O jovem lá estava, a sua espera. Tirou-a para dançar e não permitiu que mais ninguém chegasse perto. Dançaram e conversaram e sorriram juntos. Mas, no alto da noite, quando se lembrou que não sabia seu nome e resolveu perguntá-lo, a princesa fugiu, saiu sem que ninguém pudesse dizer como ela havia partido, da mesma forma que não poderiam dizer como havia chegado.

Na terceira noite, todos já esperavam em mexericos e olhares mal disfarçados. Mais do que todos, o jovem. Ele estava ansioso e havia decidido não deixá-la escapar uma vez mais. Naquela mesma noite, faria o pedido de casamento, tinha até já comprado uma aliança que trazia guardado em seu bolso para o momento em que a encontrasse.

E ela chegou na hora costumeira. Neste dia, várias pessoas não conseguiram conter os suspiros de inveja ou admiração ao vê-la entrar em seu vestido negro noite cravejado de pequenos diamantes. Seus olhos sorridentes e suas mãos delicadas também arrancavam outros tantos burburinhos.

O jovem tirou-a para dançar, imediatamente. Dançaram, conversaram e sorriram juntos. Sem segurar-se mais, no auge da festa, com o coração acelerado, ele tirou do bolso a aliança, puxou a sua mão e encaixou-o em seu anelar direito, pedindo-a em casamento e perguntando o seu nome, fazendo ainda um outro tanto de declarações de amor. Mas ela ruborizou e fugiu, partindo uma vez mais sem que ninguém pudesse saber como, da mesma forma que não poderiam dizer como havia chegado.

Naquela mesma noite, o jovem caiu gravemente doente. Vieram médicos e curandeiros, de perto e de longe, mas não havia nada que pudessem fazer. Logo, logo se espalhou pela cidade a notícia de que ele, um príncipe em verdade, morreria de amor.

Numa noite, todos choravam e lamentavam no castelo o triste fim do príncipe e a guardadora de porcos pediu licença para falar com a rainha dizendo que conhecia o remédio que salvaria o príncipe. A ideia, em princípio, a repugnou, mas como todos já haviam desistido, seu coração de mãe permitiu que a jovem entrasse na cozinha do castelo e preparasse com suas próprias mãos uma canja, que foi levada até o príncipe.

Em princípio, ele se recusou a tomá-la, mas depois de alguma insistência de sua mãe, tomou três colheradas. Na terceira, sentiu que algo mais entrou em sua boca, um anel... Era o anel que ele havia dado à jovem da festa, no último dia. No mesmo instante, ele se levantou e perguntou quem havia preparado aquela canja. Ao lhe responderem que a guardadora de porcos a tinha preparado, ele, imediatamente, anunciou que se casaria com ela e correndo pelos corredores do castelo, seguiu em direção ao seu quarto que ficava próximo ao chiqueiro. Todos murmuravam que o príncipe enlouquecera de vez.

Mas, ao chegar ao quarto da guardadora de portas, ao baterem à porta e ao abrir-se de tal porta, todos viram surgir diante deles a jovem da festa, sem a cara de pau, lindamente vestida, deixando à vista seus olhos sorridentes e mãos delicadas. Ali mesmo o príncipe tornou a encaixar em seu anelar direito a aliança com a qual a presenteara no terceiro dia de festa, retornaram ao castelo e, dali em alguns dias, celebrou-se o casamento dos jovens, que foi, segundo me disseram, o mais animado e alegre de todos os tempos, jamais havendo casal mais belo e feliz.

Depois das bodas, decidiram ambos que visitariam o antigo reino da princesa. Ao chegarem diante do castelo do pai, este, envelhecido e alquebrado, ajoelhou-se diante da filha e do genro e pediu perdão pelo desatino, elogiando ainda a coragem da princesa ao fugir dele, não permitindo a consumação de sua loucura. Ela o perdoou e outra festa foi organizada para comemorar os recém-casados e o retorno da filha ao reino do pai. A festa durou dez dias e dez noites, o príncipe e a princesa tiveram muitos filhos e até onde me foi dado saber, foram felizes até o fim de seus dias.

Colhido de Romilse, Ipujiara/BA, meados dos anos 80. Reconto de Kelly Cristine Ribeiro.